DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA

O CONFLITO INTERPESSOAL NA SALA DE AULA

REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES E QUALIDADE DESENVOLVIMENTAL DO CONTEXTO

ANA MARIA FAVITA CARITA de MAGALHÃES
Mestre em Psicologia da Educação
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Tese Apresentada para Obtenção do Grau de Doutor em Psicologia da Educação

Professor Orientador: Mário Azevedo

2002

Resumo

Foram quatro os objectivos gerais de pesquisa do presente estudo, a saber: (a) exploração da representação dos estudantes sobre o conflito interpessoal na aula, ou seja, dos conteúdos e formas com que definem, explicam e avaliam, segundo os critérios da justiça e do cuidar, as situações de conflito que descrevem e as soluções alternativas que propõem; (b) averiguação de heterogeneidades no conteúdo da representação que possam ser relacionadas com as variáveis de ancoragem idade-ano de escolaridade, competência de negociação interpessoal, sexo, região (urbana ou rural), natureza do conflito (simétrico ou assimétrico) e estatuto do narrador (actor ou observador), bem como comparação entre os grupos definidos por estas variáveis; (c) compreensão da qualidade do ambiente da aula, enquanto facilitador de desenvolvimento sociomoral, tomando como seu indicador (as representações dos estudantes sobre) os processos de conflito, objectivo este que se apresenta de natureza marcadamente inferencial; (d) reflexão sobre os resultados a partir de quatro questões decorrentes dos quadros teóricos das teorias da atribuição e da psicologia do desenvolvimento, com o propósito de assegurar o contributo da investigação em psicologia da educação no esclarecimento de questões da psicologia, dita, fundamental.

A amostra do estudo foi constituída por 202 estudantes adolescentes dos 6º (68), 9º (68) e 12º (66) anos de escolaridade, com idades compreendidas, respectivamente, entre os 11 e os 12, os 14 e os 15 e os 17 e os 18 anos, sendo metade rapazes e metade raparigas e provenientes de meio urbano (148) e meio rural (54). Na recolha da informação utilizámos a entrevista semiestruturada desenhada no quadro da presente pesquisa e, para a avaliação da competência de negociação interpessoal dos participantes, a entrevista semiestruturada da autoria de Selman, Shultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky (1986), com base na tradução de Coimbra (1989). No estudo do conteúdo da representação do conflito, a análise de conteúdo, temática e estrutural (Homals), constituiu a principal técnica utilizada. No estudo da ancoragem da representação, utilizámos testes estatísticos aconselháveis à natureza dos objectivos e das variáveis em causa, com destaque para o uso do teste do qui quadrado.

Dos resultados encontrados no conjunto da amostra destacamos que mais de dois terços dos conflitos narrados ocorrem entre professores e alunos, salientando-se no seu conteúdo os comportamentos de contestação exibidos pelos alunos na relação com os professores. Em termos de resolução predomina o recurso à estratégia geral de afastamento. Em alternativa, os alunos propõem o recurso a estratégias mais positivas, ainda que depositem prioritariamente no professor o protagonismo principal em tais resoluções. Na explicação dos problemas e suas resoluções predominam as explicações unilaterais e exógenas. Em termos de conteúdo atribucional verifica-se uma baixa atribuição externa na generalidade dos contexto analisados. Na avaliação das resoluções os estudantes consideram as suas propostas ma justas e reveladoras de um maior cuidar do que as resoluções reais, embora estas seja avaliadas favoravelmente por um expressivo número de estudantes. O universo semântico justiça e do cuidar apoia-se genericamente nas mesmas categorias, sendo que também ambos os universos prevalecem critérios próprios da moralidade pragmática e da tipol heterónoma. Os resultados referidos, em particular os que se prendem com a qualidade protagonistas das resoluções de conflito, não nos permitem fazer uma inferência po sobre a qualidade do ambiente da aula, enquanto contexto facilitador do desenvolvir sociomoral dos estudantes. A consideração do conteúdo da representação do conflito r relação com as variáveis de ancoragem é indicadora da existência de al heterogeneidades no panorama sinteticamente traçado.

Palavras-chave: conflito interpessoal; aula; atribuição; justiça; cuidar; desenvolv sociomoral, estudantes, adolescentes.

Agradecimentos

Ao Ministério da Educação, que tornou possível a realização deste trabalho, ao atribuir-me a condição de equiparação a bolseira.

Ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada e, em particular, à sua Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação, pela solidariedade, pelo espaço de debate proporcionado, pelo apoio logístico e financeiro dispensado ao desenvolvimento do meu trabalho.

Ao Professor Doutor Mário Azevedo, meu orientador, pela grande disponibilidade, manifestada durante todo o tempo de realização da tese, e pelas sugestões e questões que me foi colocando e que me ajudaram a aperfeiçoar e aprofundar o meu trabalho.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins e Professora Doutora Glória Ramalho, pelo apoio consistente que me deram sempre que as procurei, frequentemente em períodos de crise e de hesitação no caminho a seguir. Pela confiança que sempre manifestaram em mim, pelo vosso incentivo, pela serenidade e eficácia no vosso modo de me ajudarem, pela ausência de enfado e por tantas coisas mais, obrigada.

Aos estudantes e aos professores que se dispuseram a colaborar connosco com vista à recolha da informação.

Ao Dr. Fernando Branco, à Dra. Regina Carita, à Dra. Carmo Botelho, pela ajuda que me prestaram na realização de opções em áreas de trabalho nas quais o meu à vontade era manifestamente insuficiente, como era o caso das decisões no campo da estatística.

Aos meus ex-alunos que comigo colaboraram na testagem dos instrumentos de recolha de dados, na recolha dos mesmos e que foram meus importantes interlocutores na construção do sistema de análise. Destaco aqui o António Carvalho, a Cristina da Conceição, o José Damas, o José Manuel Mendes, a Leonor Cordeiro, a Lurdes Algéus, a Mariana Raposo, a Rita Centeno, a Sandra Costa e a Susana Encarnação.

Ao Professor Doutor Joaquim Coimbra e à Professora Doutora Isabel Meneses, pela generosidade com que, desde o início deste trabalho, me disponibilizaram e sugeriram documentação de grande utilidade à sua realização.

Às minhas amigas Dra. Graça Fernandes, Professora Doutora Olga Pombo, Dra. Lurdes Silva, pela sua amizade e estímulo, pelo seu cuidado e pela ajuda que me prestaram com a sua leitura atenta de um ou outro dos capítulos da tese. E também ao meu amigo António Teixeira, que generosa e prontamente me acudiu nos momentos de aflição com o computador.

Aos meus colegas e amigos do Departamento de Educacional do ISPA, pelas ajudas, pelo aconchego, pelo exemplo, pelo incentivo que neles encontro, agradecimento que, por iguais razões, é extensível a alguns colegas de outros Departamentos com quem nos habituámos a trabalhar e, ou, relacionar, mais regularmente.

Aos trabalhadores da Biblioteca do ISPA e, em particular, ao Dr. Carlos Lopes, seu director, e à D. Madalena Mouco, pela simpatia e boa vontade com que sempre atenderam os nossos pedidos.

À Idalina Martins e à Lina Roque, pela sua ajuda na revisão geral da tese e nos acabamentos da sua formatação.

Ao meu marido, à minha mãe, aos meus irmãos e sobrinhos, aos meus amigos da esfera não profissional, pela sua paciência e pela sua compreensão por todo o tempo e disponibilidade que a tarefa do doutoramento me retirou.

E, finalmente, ao meu pai, que já não está entre nós. Porventura é ao seu deslumbramento, à sua alegria, ao seu orgulho, com os meus mais elementares feitos escolares que, em grande medida, tenho ido buscar conforto nos momentos de descrença e, desse modo, a força para continuar. Obrigada!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS. xiii

ÍNDICE DE FIGURAS xv

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO 1

1.1 O CAMPO DA COGNIÇÃO SOCIAL 7

1.2 A PSICOLOGIA SOCIAL, UMA IMPORTANTE REFERÊNCIA DA PESQUISA 9

1.2.1 As Representações Sociais, um Modelo de Abordagem das Representações 11

1.2.2 As Teorias da Atribuição, um Modelo de Abordagem das Explicações no Quotidiano 29

1.2.3 O Tema do Conflito Interpessoal na Psicologia Social 43

1.3 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, UMA IMPORTANTE REFERÊNCIA DA PESQUISA 76

1.3.1 Características Gerais da Abordagem Desenvolvimental da Cognição 77

1.3.2 Principais Conceitos de Referência no Campo da Compreensão da Acção Social e do Juízo Moral 79

1.3.3 Relação entre Domínios da Cognição 109

1.3.4 Forma e Conteúdo do Pensar 114

1.3.5 Cognição Social e Acção 115

1.3.6 Factores de Desenvolvimento Sociomoral 121

1.3.7 Escola e Desenvolvimento 132

1.4 A INSERÇÃO DA PESQUISA NUM PERCURSO 147

1.5 OBJECTO E QUESTÕES DA PESQUISA 157

1.5.1 Os Objectivos Gerais da Pesquisa 161

1.5.2 As Questões Específicas do Estudo do Conteúdo das Representações dos Estudantes sobre as Situações de Conflito na Aula 162

1.5.3 As Questões Específicas do Estudo da Ancoragem das Representações dos Estudantes sobre as Situações de Conflito na Aula: as Variáveis Consideradas 168

1.5.4 As Questões Específicas sobre o Clima Sócio Moral da Sala de Aula 171

CAPÍTULO 2: CONFLITO, COGNIÇÃO SOCIAL E MORALIDADE 175
2.1 COGNIÇÃO E CONFLITO 175
2.1.1 Atribuição e Conflito 176
2.1.2 Competências Sociocognitivas e Conflito 179
2.2 CONTEXTOS RELACIONAIS E CONFLITO 186
2.3 OUTROS FACTORES DE VARIAÇÃO DO CONFLITO 206
2.4 MORALIDADE E CONFLITO 208
2.4.1 O Conceito de Justiça no Campo da Psicologia Social 208
2.4.2 Aprendizagem Social, Moralidade e Conflito 215
2.4.3 Psicologia Desenvolvimental da Moralidade e Conflito 218
2.4.4 Estudos Fenomenológicos da Justiça 221
2.4.5 Conflito, Cognição Social e Moralidade: Sumariando 229

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA 231
3.1 A AMOSTRA 231
3.2 RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO SOBRE O CONFLITO NA AULA 233
3.2.1 Constituição do Material: a Entrevista 234
3.2.2 Natureza do Estudo e Procedimentos de Análise dos Discursos 237
3.2.3 Procedimentos Utilizados na Descrição do Conteúdo da Representação 240
3.3 RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS VARIÁVEIS DE ANCORAGEM DA REPRESENTAÇÃO 242
3.3.1 Recolha e Tratamento da Informação sobre o Desenvolvimento da Competência de Negociação Interpessoal 242
3.3.2 Variáveis de Ancoragem e Conteúdo Representacional 247
3.3.3 A Metodologia: Sumariando 249

CAPÍTULO 4: RESULTADOS 251
4.1 OS PRIMEIROS RESULTADOS: O SISTEMA DE ANÁLISE 253
4.1.1 O Conflito 253
4.1.2 A Resolução Real e a Alternativa 260
4.1.3 Formas e Conteúdos Explicativos 265
4.1.4 As Avaliações da Justiça e do Cuidar 279
4.1.5 As Concepções de Justiça e de Cuidar 279
4.1 6 O Sistema de Análise: Sumariando 287
4.2 A DISTRIBUIÇÃO NA AMOSTRA DA VARIÁVEL DESENVOLVIMENTAL COMPETÊNCIA DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL E DAS VARIÁVEIS DE CONTEXTO 287
4.2.1 Alargando a Caracterização das Variáveis de Ancoragem: Sumariando 294
4.3 OS ESTUDANTES E A SUA DEFINIÇÃO DAS SITUAÇÕES DE CONFLITO 295
4.3.1 O Conflito na Aula 296
4.3.2 O Conflito na Aula: Sumariando 309
4.3.3 As Resoluções Reais e Alternativas do Problema 309
4.3.4 A Resolução Real e Alternativa dos Conflitos: Sumariando 328
4.4 FORMAS E CONTEÚDOS EXPLICATIVOS 329
4.4.1 A Explicação Causal do Problema 329
4.4.2 A Justificação da Resolução Real 334
4.4.3 Os Obstáculos à Alternativa de Resolução 337

4.4.4 A Relação entre as Formas Descritivas, Explicativas e Justificativas e a Gestão Real dos Conflitos 341
4.4.5 A Relação entre as Formas Descritivas, Explicativas e Justificativas e as Alternativas de Resolução 343
4.4.6 Formas e Conteúdos Explicativos: Sumariando 344
4.5 A AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO 345
4.5.1 A Avaliação da Justiça 345
4.5.2 Avaliação sobre o Cuidar 348
4.5.3 A Avaliação das Resoluções: Sumariando 351
4.6 AS CONCEPÇÕES MOBILIZADAS NA ARGUMENTAÇÃO 351
4.6.1 As Concepções sobre a Justiça 352
4.6.2 Concepções sobre o Cuidar 360
4.6.3 As Concepções da Justiça e do Cuidar: Sumariando 369
4.7 A CONFIGURAÇÃO ESTRUTURAL DOS DIVERSOS DOMÍNIOS DA REPRESENTAÇÃO 369
4.7.1. Caracterização Genérica do Método de Análise Estrutural Homals 370
4.7.2 A Determinação do Espaço Simbólico: Operacionalização da Análise 374
4.7.3. A Determinação do Espaço Simbólico: Operacionalização da Leitura 375
4.7.4 As Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito na Configuração Estrutural do Espaço Simbólico 376
4.7.5 Os Resultados 377
4.7.6 A Estrutura do Conteúdo Representacional: Sumariando 409
4.8 A REPRESENTAÇÃO DO CONFLITO NA AULA: SUMARIANDO 410

CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES 413
5.1 A DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO CONFLITUAL REAL 415
5.1.1 Contextos Narrativos 415
5.1.2 Conclusões Relativas aos Contextos Narrativos 419
5.1.3 As Questões que Compõem o Conteúdo do Conflito 420
5.1.4 Conclusões Relativas às Questões do Conflito 428
5.1.5 As Resoluções Reais do Conflito 431
5.1.6 Conclusões Relativas às Resoluções Reais do Conflito 438
5.1.7 O Professor e o Aluno, Enquanto Sujeitos de Acção na Resolução Real 441
5.1.8 Conclusões Relativas à Atribuição de Acções ao Professor e aos Alunos no Quadro da Resolução Real 451
5.1.9 A Descrição da Situação Real: Retorno ao Discurso Directo 456
5.2 A DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO ALTERNATIVA 466
5.2.1 Estratégias Gerais e Modos Específicos da Alternativa de Resolução: Perfil Geral da Amostra 467
5.2.2 Alternativa de Resolução: as Variabilidades Detectadas no Perfil Geral da Amostra, no Quadro das Variáveis de Ancoragem 471
5.2.3 A Análise Estrutural da Resolução Alternativa 475
5.2.4 Atribuições de Responsabilidades de Acção na Resolução Alternativa 476
5.2.5 A Análise Estrutural das Atribuições de Acção ao Professor na Resolução Alternativa 478
5.2.6 Conclusões Relativas à Resolução Alternativa 479

5.3 FORMAS E CONTEÚDOS DA COMPREENSÃO DO CONFLITO 482
5.3.1 O Estilo Descritivo dos Problemas 483
5.3.2 Conclusões sobre o Estilo Descritivo do Conflito 486
5.3.3 O Lócus da Descrição 486
5.3.4 Conclusões sobre o Lócus Descritivo do Conflito 487
5.3.5 O Estilo da Explicação Causal do Conflito 488
5.3.6 Conclusões sobre o Estilo da Explicação Causal do Conflito 489
5.3.7 O Lócus da Explicação Causal do Conflito 490
5.3.8 Conclusões sobre o Lócus da Explicação Causal do Conflito 491
5.3.9 Estilo Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa 492
5.3.10 Conclusões sobre o Estilo Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa 493
5.3.11 Lócus Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa 494
5.3.12 Conclusões sobre o Lócus Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa 495
5.3.13 A Relação entre as Formas de Compreensão da Situação e as Resoluções Reais e Alternativas 495
5.3.14 Conclusões sobre a Relação entre as Formas de Compreensão da Situação e as Resoluções Reais e Alternativas 499
5.3.15 Conteúdos Explicativos do Conflito e Justificativos das Resoluções 500
5.3.16 Relações entre os Conteúdos Explicativos do Conflito e Justificativos das Resoluções e as Variáveis de Ancoragem 505
5.3.17 Análise Estrutural dos Conteúdos Explicativos e Justificativos 507
5.3.18 Conclusões sobre os Conteúdos Explicativos do Conflito e Justificativos das Resoluções 509
5.4 A JUSTIÇA E O CUIDAR NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS 510
5.4.1 O Sentido da Avaliação da Justiça 511
5.4.2 Os Critérios de Justiça 513
5.4.3 A Análise Estrutural da Justiça 521
5.4.4 As Variabilidades nas Concepções da Justiça 523
5.4.5 Conclusões sobre a Justiça na Resolução 526
5.4.6 O Sentido da Avaliação do Cuidar 529
5.4.7 Os Critérios do Cuidar 531
5.4.8 Análise Estrutural do Cuidar 537
5.4.9 As Variabilidades nas Concepções do Cuidar 538
5.4.10 Conclusões sobre o Cuidar na Resolução 542
5.5 A QUALIDADE DESENVOLVIMENTAL DA AULA 546
5.5.1 A Participação dos Estudantes na Resolução dos Conflitos 547
5.5.2 A Percepção Moral da Situação por Parte dos Estudantes 549
5.5.3 O Sistema Normativo dos Estudantes 550
5.5.4 Limitações do Estudo e Perspectivas para a Investigação e a Intervenção 551

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 557

APÊNDICE A	ORIENTAÇÕES GERAIS DE CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS	601
APÊNDICE B	PERCENTAGENS DAS PRESENÇAS DAS CATEGORIAS DO CONTEÚDO REPRESENTACIONAL NO SEU CRUZAMENTO COM AS VARIÁVEIS DE ANCORAGEM	605
APÊNDICE C	PERCENTAGENS DAS PRESENÇAS DAS CATEGORIAS RELATIVAS ÀS FORMAS DE COMPREENSÃO DAS SITUAÇÕES DE CONFLITO NO SEU CRUZAMENTO COM AS VARIÁVEIS DE ANCORAGEM	619
APÊNDICE D	AS MÉDIAS DAS VARIÁVEIS SUPLEMENTARES NAS DIMENSÕES 1 E 2 DA ANÁLISE HOMALS NOS DIVERSOS DOMÍNIOS DA REPRESENTAÇÃO	627
APÊNDICE E	RESULTADOS DO TESTE DE RESIDUAIS DE FREEMAN TUKEY	639

ÍNDICE DE QUADROS

3.1 Distribuição da Amostra 232
3.2 Objectivos da Pesquisa e Correspondentes Questões do Guião da Entrevista 235
3.3 Indicadores de Fidelidade da Entrevista de Negociação Interpessoal Apresentados pelos seus Autores 244
4.1 O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na sua Relação com o Professor 255
4.2 O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na sua Relação com Colegas 255
4.3 O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na Aula 256
4.4 O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na sua Relação com a Tarefa Escolar 257
4.5 O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Professor na sua Relação com o Aluno 257
4.6 Categorias Específicas sobre Comportamentos de Ambas as Partes em Conflito 258
4.7 As Categorias do Tema Modos Específicos de Resolução 261
4.8 Categorias do Tema Estratégias Gerais de Resolução 264
4.9 Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Aluno 268
4.10 Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Professor 269
4.11 Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Professor e Alunos 271
4.12 Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Família 271
4.13 Justificação da Resolução Real: Categorias Específicas do Factor Geral Professor 273
4.14 Justificação da Resolução Real: Categorias Específicas do Factor Geral Aluno 274
4.15 Justificação dos Obstáculos à Alternativa: Categorias Específicas do Factor Geral Professor 277
4.16 Justificação dos Obstáculos à Alternativa: Categorias Específicas do Factor Geral Aluno 278
4.17 Categorias Morais Específicas 281
4.18 Média Geral da Competência de Negociação Inperpessoal por Tipo de Conflito, segundo o Ano de Escolaridade e na Totalidade da Amostra 288
4.19 Nível Clínico da Competência de Negociação Inperpessoal por Ano de Escolaridade e na Totalidade da Amostra 289
4.20 A Distribuição das Diversas Orientações Estratégicas na Totalidade da Amostra 289
4.21 Distribuição da Amostra pelos Tipos de Conflito 290

4.22 Distribuição da Amostra na Variável Envolvimento do Narrador 291
4.23 Distribuição da Amostra na Variável Tempo da Narrativa 292
4.24 Distribuição da Amostra segundo a Forma de Descrição do Conflito 298
4.25 Quem Pratica Acções Problemáticas 298
4.26 Acções Problemáticas Cometidas pelos Alunos 299
4.27 Acções Problemáticas Cometidas pelos Professores na Relação com o Aluno 300
4.28 Acções Problemáticas Centradas na Interacção 300
4.29 A Distribuição das Estratégias Gerais na Resolução Real na Totalidade da Amostra 310
4.30 A Distribuição dos Modos Específicos na Resolução Real na Totalidade da Amostra 311
4.31 A Distribuição de Responsabilidades na Resolução Real na Totalidade da Amostra 315
4.32 A Distribuição de Estratégias Gerais na Resolução Real pelos Professores e Alunos na Totalidade da Amostra 315
4.33 A Distribuição dos Modos Específicos de Resolução Real pelos Alunos e Professores na Totalidade da Amostra 316
4.34 Consideração de Alternativas de Resolução 321
4.35 A Distribuição das Estratégias Gerais Alternativas na Totalidade da Amostra 321
4.36 A Distribuição dos Modos Específicos Alternativos na Totalidade da Amostra 322
4.37 A Atribuição de Responsabilidades de Acção na Alternativa de Resolução 326
4.38 A Distribuição da Atribuição das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos Alternativos pelos Professores e Alunos, na Totalidade da Amostra 326
4.39 Distribuição da Forma de Atribuição Causal na Totalidade da Amostra 330
4.40 Factores Gerais da Atribuição Causal na Totalidade da Amostra 330
4.41 As Categorias da Atribuição Causal no Factor Aluno 331
4.42 A Forma Justificativa da Resolução Real na Totalidade da Amostra 335
4.43 Os Factores de Justificação da Resolução na Totalidade da Amostra 335
4.44 Distribuição da Forma Explicativa dos Obstáculos à Alternativa na Totalidade da Amostra 338
4.45 Os Factores Explicativos dos Obstáculos à Alternativa na Totalidade da Amostra 338
4.46 A Distribuição das Avaliações sobre a Justiça da Resolução Real 346
4.47 A Distribuição das Avaliações sobre a Justiça da Alternativa 348
4.48 A Distribuição das Avaliações sobre o Cuidar na Resolução Real 349
4.49 A Distribuição das Avaliações sobre o Cuidar na Alternativa 350
4.50 Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre a Justiça da Resolução Real na Totalidade da Amostra 354
4.51 Distribuição dos Critérios de Justiça na Avaliação da Resolução Real 354
4.52 Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre a Justiça da Alternativa 357
4.53 A Distribuição dos Critérios de Justiça na Avaliação da Alternativa na Totalidade da Amostra 357
4.54 Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre a Justiça na Totalidade da Amostra 359

4.55 Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre o Cuidar na Resolução Real 361
4.56 Distribuição dos Critérios Específicos na Argumentação sobre o Cuidar na Resolução Real na Totalidade da Amostra 362
4.57 Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre o Cuidar na Alternativa 365
4.58 Distribuição dos Critérios Específicos de Cuidar na Avaliação da Alternativa 365
4.59 A Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre o Cuidar 367
4.60 As Medidas de Discriminação no Domínio Conteúdo do Conflito 379
4.61 As Medidas de Discriminação no Domínio Explicação Causal do Conflito 381
4.62 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Modos Reais de Resolução 383
4.63 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Responsabilidades de Acção do Professor nos Modos Reais de Resolução 385
4.64 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Responsabilidades de Acção do Aluno nos Modos Reais de Resolução 387
4.65 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Justificação da Resolução Real 389
4.66 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Modos Alternativos de Resolução 391
4.67 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Responsabilidades de Acção do Professor nos Modos Alternativos de Resolução 392
4.68 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Obstáculos à Alternativa 394
4.69 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio da Justiça na Resolução Real 397
4.70 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio da Justiça da Alternativa 399
4.71 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio da Justiça 400
4.72 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio do Cuidar na Resolução Real 403
4.73 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio do Cuidar na Resolução Alternativa 406
4.74 As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio do Cuidar 408

ÍNDICE DE FIGURAS

4.1 Temas e categorias do domínio o *Conflito* 254
4.2 Temas e categorias dos domínios *Resolução Real e Alternativa* 260
4.3 Temas e categorias dos domínios Formas Descritivas e Explicativas do Conflito e Justificativas das Resoluções 265
4.4 Temas e categorias do domínio conteúdo da explicação causal do conflito 267
4.5 Temas e categorias do domínio conteúdo da justificação dos modos de resolução real 272

4.6 Temas e categorias do domínio conteúdo da justificação dos modos alternativos de resolução 276
4.7 Temas e categorias dos domínios da justiça e do cuidar 280
4.8 Representação do domínio conteúdo do conflito 379
4.9 A representação do domínio explicação causal do problema 381
4.10 A representação do domínio modos reais de resolução 383
4.11 A representação do domínio responsabilidades de acção do professor nos modos reais de resolução 385
4.12 A representação do domínio responsabilidades de acção do aluno nos modos reais de resolução 387
4.13 Representação do domínio justificação da resolução real 389
4.14 A representação do domínio modos alternativos de resolução 391
4.15 Representação do domínio responsabilidades de acção do professor nos modos alternativos de resolução 393
4.16 A representação do domínio obstáculos à alternativa 395
4.17 Representação do domínio justiça da resolução real 397
4.18 Representação do domínio justiça da alternativa 399
4.19 Representação do domínio da justiça 401
4.20 Representação do domínio cuidar na resolução real 404
4.21 Representação do domínio cuidar na resolução alternativa 406
4.22 Representação do domínio cuidar 408

CAPITULO 1
INTRODUÇÃO

O objecto de estudo da presente investigação é constituído pelos conflitos interpessoais ocorridos em salas de aula de escolas públicas portuguesas, conflitos envolvendo professores e alunos ou alunos entre si. O interesse por este objecto de estudo prende-se ao reconhecimento de que os contextos sociais, e as interacções que os atravessam, constituem importantes factores do desenvolvimento psicológico dos indivíduos e também dos grupos e instituições que dão corpo a esses contextos. Os contextos sociais são ainda objecto da acção social transformadora dos indivíduos, dos grupos e instituições e, simultaneamente, são eles próprios protagonistas do movimento transformador da realidade social.

Nesse movimento transformador o conflito desempenha um papel relevante. É hoje largamente consensual a perspectiva de que o conflito não constitui necessariamente um obstáculo ao desenvolvimento. O conflito é um elemento revelador das situações de crise, de ruptura, de desequilíbrio, situações inerentes à vida e ao crescimento. É a forma de lidar com o conflito que faz a diferença, podendo traduzir-se numa oportunidade perdida, ou antes num momento potenciador de mudanças favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, das relações, dos grupos, das instituições. Os processos de regulação das interacções pessoais jogam um importante papel no desenvolvimento interpessoal, tornando-se por isso interessante tomar as situações de desequilíbrio ou conflito interpessoal como objecto de estudo (Coimbra, 1991).

O conflito é uma janela aberta sobre as relações, sobre os contextos sociais em que as mesmas ocorrem. Daí que, no presente trabalho, nos tenhamos proposto estudá-lo, entrevistando estudantes adolescentes dos 2° e 3° ciclos de escolaridade básica e do ensino secundário sobre os conflitos interpessoais que emergem nas suas aulas. Solicitámos-lhes a descrição de um conflito, mediante o enunciado de um problema e da sua resolução, quer real, quer alternativa. Pedimos-lhes ainda algumas explicações sobre a situação, a avaliação das resoluções à luz dos critérios morais de justiça e do cuidar, bem como a justificação das suas avaliações. Em suma, propusemo-nos tomar como objecto de estudo as representações dos estudantes adolescentes sobre conflitos ocorridos na aula, assim como as concepções morais mobilizadas na sua avaliação da situação.

Partimos do pressuposto de que o estudo das representações dos estudantes sobre os conflitos nos permitiria aceder à compreensão da qualidade do ambiente da aula, enquanto promotor de desenvolvimento sociomoral. Na verdade, o ambiente não exerce a sua influência fora das interacções e das suas significações para os sujeitos. A influência do ambiente é mediada pela representação que os sujeitos constroem sobre esse ambiente, pelo que a sua análise reclama como condição prévia o levantamento das representações que sobre ele os sujeitos constroem (Abric, 1989; Forgas, 1994; Bazerman, Curhan, Moore & Valley, 2000).

A opção pelo nosso objecto de estudo foi ainda determinada pela concepção que temos da escola, pelo reconhecimento de que compete à escola desempenhar um importante papel formativo, um papel no desenvolvimento sociomoral de todos aqueles que são os seus membros, em particular os estudantes. Mesmo nas escolas onde os valores não são uma preocupação central, eles tendem a ser transmitidos através do chamado currículo oculto, mediante as regras e rotinas que governam a conduta dentro da escola, os modelos e práticas de avaliação em vigor, os conteúdos escolares, a natureza das metodologias utilizadas e as características das interacções, quer entre professores e alunos, quer entre pares, nomeadamente nas situações de conflito. Vários estudos verificaram o impacte do currículo oculto no desenvolvimento sociomoral dos alunos, do ponto de vista da cognição e do ponto de vista das condutas (Jackson, 1968; Parsons, 1968). Parece pois legítimo que se espere da escola a assunção expressa desta sua competência formativa e que se interrogue a escola sobre o modo como a exerce (Campos, 1989a, 1989b, 1991; Valente, 1989a, 1989b).

Outra é a questão de sabermos como pode a escola assumir o seu papel formativo. Embora correndo o risco de simplificarmos a questão, julgamos legítima a identificação de dois tipos essenciais de desempenho daquele papel, um mais centrado na orientação e outro mais centrado no desenvolvimento (Biggs, 1976). O papel de orientação privilegia a instrução directa, a transmissão de conteúdos. Em consonância com tal papel, prevalece, no domínio dos saberes escolares, um modelo de instrução transmissiva e, consequentemente, uma aprendizagem receptiva de factos e processos. Trata-se de um papel cuja tradução em termos de desenvolvimento sociomoral não é encorajadora, já que o seu desempenho não parece ser favorável à criação de condições propícias à superação de níveis convencionais de moralidade. Na verdade, no campo sociomoral, o modelo prevalecente nas escolas que assumem este papel de orientação é o da inculcação, a partir da autoridade externa, de valores, hábitos e regras. Embora tal inculcação possa ocorrer no quadro de um modelo de funcionamento intencionalmente assumido, não deixa de se verificar algumas vezes a

presença de tal modelo com um estatuto oculto e de utilidade funcional nem sempre claramente estabelecida (Jackson, 1968; Parsons, 1968). Trata-se de um modelo que, na sua hipotética exclusividade, não poderá ter como consequência senão a promoção de uma posição de menor autonomia moral. Naturalmente que há um certo tipo e grau de ordem que são necessários a um clima favorecedor das aprendizagens e que o papel disciplinador do adulto é, também aqui, relevante. Não é legítimo, porém, confundir disciplina com educação moral, ainda que a gestão da disciplina tenha o seu impacte na vida moral dos alunos.

Na verdade, enquanto a moralidade remete para princípios universalizáveis em que se apoiam a conduta e as relações humanas, a disciplina, entendida como acção reguladora de uma situação interaccional e social, remete, no seu mais superficial exercício, para a adopção de regras convencionais e de prudência, de valor bastante mais relativo e contextualizável. Deve, no entanto, sublinhar-se que, não sendo a educação moral e a disciplina uma e a mesma coisa, o modo de regulação desta, para além do seu impacte espontâneo no desenvolvimento, pode traduzir um comprometimento intencional da escola com a educação moral (Wright, 1971a, 1971b). O sentido desse comprometimento não é alheio ao modo como a escola concebe o seu papel, ou seja, à importância relativa que concede à função predominantemente orientadora ou predominantemente desenvolvimentista da sua organização e das suas actividades.

Quando valoriza o seu papel no desenvolvimento, a escola presta especial atenção às condições favorecedoras dos processos de crescimento. No campo das aprendizagens académicas valoriza-se então a aprendizagem pela descoberta e o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, sem excessos de orientação. No campo social, encorajam-se os estudantes à participação, ao debate racional, à assunção de responsabilidades, à construção de valores, em suma, ao desenvolvimento da autonomia e da cooperação (Kohlberg, 1971a; Selman, 1971a, 1980).

A respeito da promoção do desenvolvimento sociomoral é interessante recordar a diferenciação estabelecida por Kohlberg e Mayer (1972) entre três importantes correntes educativas: o romantismo, a transmissão cultural e o progressivismo.

Segundo aqueles autores, o romantismo apoia-se nas teorias psicanalíticas, existencialistas e humanistas. Em termos educativos os seus objectivos remetem para a imagem do *saco de virtudes*, para a aquisição daquelas qualidades que é suposto representarem um funcionamento humano desejável. Caindo na falácia naturalista, esta orientação confunde o que é com o que deve ser.

A transmissão cultural apoia-se nas teorias cognitivo-comportamentais. Em termos educativos os seus objectivos remetem para padrões de conhecimentos e comportamentos associados com a ideia de sucesso no futuro. Nem a ideia de sucesso, nem a forma de o definir são postas em questão no quadro desta abordagem.

O progressivismo apoia-se na teoria cognitivo-desenvolvimental. Em termos educativos os seus objectivos remetem para critérios endógenos, para o que é o desenvolvimento natural esperado, embora não necessariamente realizado. O pressuposto é que o mais desenvolvido é psicologicamente mais desejável, porque mais adequado; maior autonomia, diferenciação e integração é o que podemos esperar dos níveis mais elevados de desenvolvimento. Trata-se de um enfoque cuja superior validade deriva da atenção que é prestada ao desenvolvimento natural, de tal modo que o que se valoriza é o método capaz de favorecer tal desenvolvimento (Coimbra, 1991).

Nos nossos dias, aquilo que também aparece designado por *educação afectiva* parece constituir uma preocupação da generalidade dos sistemas educativos europeus. Ela é, porém, objecto de designações e significações muito diversas. Parece, no entanto, ser comum a preocupação com aspectos do processo educacional que têm a ver com "sentimentos, valores, crenças, atitudes e o bem estar emocional dos estudantes" (Puurula, Neill, Vasileiou, Husband, Lang, Katz, Romi, Menezes & Vriens, 2001, p. 165). Neste quadro, a concretização da educação afectiva, ou da formação pessoal e social, como também é designada, é vista como dependendo da centração simultânea em questões que têm a ver (a) com o processo educacional, isto é, com as relações entre os estudantes, as relações entre os estudantes e os professores ou o clima da aula e (b) com os produtos, isto é, com questões que têm a ver com as competências, as atitudes e os comportamentos exibidos pelos estudantes. Na teorização sobre o conceito de educação afectiva é ainda sublinhada a natureza transversal que tal preocupação deve assumir na escola, bem como o facto de a sua assunção deliberada corresponder a um desvendar do currículo oculto e a uma sujeição do mesmo à crítica e ao debate.

O valor da formação pessoal e social no currículo é reforçado pelo facto de a sua assunção deliberada parecer produzir efeitos quer a nível afectivo, quer académico, imediatos (Lang, 1995; Best, 1998) e de longo prazo (Watkins, Lodge, Mcclaughlin, 1991; Nixon, Martin, Mckeown & Ranson, 1996). A participação estudantil na vida da escola, designadamente, parece ter efeitos positivos na motivação escolar, bem como no desenvolvimento da maturidade emocional (Ribbins, 1985; Bottery, 1990).

Mesmo na sociedade do futuro, assente em novos modos de produção, onde o conhecimento joga um papel essencial, a formação pessoal e social constituirá um aspecto essencial do papel do professor e das equipas educativas. Daí que esta dimensão da educação esteja na ordem do dia (Puurula e all., 2001). Hoje discute-se em muitos países como, e se, deve ser deliberada e regularmente integrada a formação pessoal e social nas escolas públicas (Breitborde & Swiniarski, 1999; Shields, 2000; Chronaki, 1999; Ban & Cummings, 1999; Morais & Rocha, 1999). Dessa discussão, é possível concluir que se verifica um recrudescimento do interesse pela dimensão não estritamente académica da educação, nomeadamente pela sua dimensão social, e uma reconceptualização do papel do professor concordante com tal situação. Esta tónica apresenta uma maior incidência na escolaridade básica do que na secundária. Parece ser na escola básica que a acção dos professores mais se aproxima de uma pedagogia que tem como postulado básico o cuidar, o qual, segundo Van Manem (1999) deveria ser o conceito chave do acto educativo em todos os níveis de escolaridade.

Os contributos da psicologia do desenvolvimento parecem legitimar que se espere da escola a assunção reflexiva do seu papel no desenvolvimento. Não obstante a natureza polémica da questão (Coimbra, 1991), parece haver provas suficientes que sustentam a ideia de que é legítimo colocar a autonomia e a cooperação não apenas como ideais sociais e éticos, mas também como o sentido natural do próprio desenvolvimento. Com efeito, a investigação sobre o desenvolvimento parece legitimar o entendimento de que a autonomia moral supõe o desenvolvimento da descentração social, ou seja, da capacidade progressivamente mais adequada de distinguir e compreender as perspectivas própria e a dos outros e de as coordenar através de soluções cooperativas, susceptíveis de integrarem as perspectivas e necessidades mútuas (Kohlberg, 1992a; Selman, 1971a,1980).

Assumimos pois que à escola compete desempenhar um importante papel na educação cívica ou moral dos seus membros e que é, não com lições, mas na vida escolar e na participação democrática dos estudantes que essa educação se faz. Torna-se necessário que a escola propicie ambientes normais, não artificiais e pedagogicamente ricos. Estes são ambientes nos quais se espera que, desde cedo, os estudantes tenham possibilidade de se confrontar com os problemas reais do quotidiano e experimentar a procura de soluções e as dificuldades e vantagens da cooperação. Trata-se de orientações gerais de intervenção que já obtiveram cabal sustentação na reflexão e na investigação realizadas, quer no campo da pedagogia (Freinet,1970, 1974), quer da psicologia (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Parece-nos relevante uma aproximação à nossa realidade escolar, na expectativa de que a informação e conhecimento assim conseguidos nos permitam alimentar o debate sobre o modo como a escola está a desempenhar o seu papel no desenvolvimento sociomoral, identificar alguns obstáculos e contribuir para o (re)fazer de alguns dos caminhos que melhor conduzam a um desempenho mais adequado daquele papel. Como referimos, propomo-nos fazê-lo acedendo à compreensão que os nossos estudantes adolescentes têm sobre os processos de conflito na sala de aula, ao modo como se posicionam relativamente a eles, e, a partir daí, inferir alguns indicadores relativos à qualidade desenvolvimental do contexto sala de aula, do ponto de vista sociomoral.

De acordo como a presente tese se encontra estruturada, começaremos por ver, neste primeiro capítulo, quais as referências que, no campo da psicologia, mobilizámos no delineamento e desenvolvimento da pesquisa. Nas páginas que se seguem neste capítulo iremos abordar alguns quadros conceptuais e contributos da investigação empírica relacionados com as questões em estudo. Trata-se de contributos em que nos apoiámos para equacionar as questões que elegemos como objecto de estudo e com os quais contámos para a leitura e compreensão dos resultados da investigação. No segundo capítulo, abordaremos de um modo integrado os tópicos que se prendem com o núcleo teórico central da presente investigação (conflito, cognição social e moralidade), os quais serão autonomamente considerados no presente capítulo introdutório. No terceiro capítulo, daremos conta da metodologia seguida. No quarto capítulo apresentaremos os resultados e no quinto capítulo procederemos à sua discussão e ao estabelecimento das conclusões. Terminaremos com as referências bibliográfica e os anexos aos diversos capítulos da tese.

Situando-nos de novo, no capítulo introdutório, sumariemos o que pretendemos fazer nas páginas seguintes. Em primeiro lugar, começaremos por explicitar e justificar a localização da pesquisa no campo da cognição social; em segundo lugar, consideraremos os apoios colhidos no campo da psicologia social, nomeadamente nas teorias das representações sociais e da atribuição; em terceiro lugar, referiremos os contributos conceptuais que nos foram proporcionados pela psicologia do desenvolvimento, em particular os das teorizações de Selman e Kohlberg; finalmente, referiremos alguns estudos e ensaios por nós realizados, cujos resultados e ensinamentos nos foram úteis no delineamento da investigação. Comecemos então por clarificar a localização da pesquisa no campo da cognição social.

1.1 O CAMPO DA COGNIÇÃO SOCIAL

O objecto, os objectivos e o procedimento básico de recolha da informação mobilizados na presente pesquisa e sumariamente referidos nas páginas anteriores, legitimam que situemos o nosso trabalho no campo da cognição social, campo cujos limites convém estabelecer. Socorramo-nos para o efeito da clássica caracterização de Flavell (1985, p. 119), a qual condensa o sentido do tópico: "a cognição social toma como seu objecto as pessoas e os assuntos humanos: significa cognição sobre as pessoas e as suas acções". Portanto cabem no campo da cognição social os pensamentos do indivíduo sobre si próprio e sobre as outras pessoas e, numa ou noutra situação, enquanto indivíduos e enquanto membros de grupos; cabem os pensamentos sobre estados internos, bem como sobre acções e interacções observáveis; cabem ainda os pensamentos e ou avaliações não só sobre o modo como os indivíduos ou os grupos actualmente agem, mas também sobre como deveriam agir, assuntos estes que introduzem na cognição social o objecto de estudo do juízo social; finalmente, cabe na cognição social a preocupação com as relações entre a cognição e a acção dos indivíduos ou grupos, nomeadamente a sua acção comunicativa.

No quadro da clarificação da inserção desta pesquisa no campo da cognição social, julgamos conveniente referir um tema recorrente na investigação sobre a cognição, o da relação entre a cognição social e a cognição do mundo físico. Ao sublinharmos a inserção da nossa pesquisa no vasto campo da cognição social, não pretendemos acentuar uma oposição entre a cognição social enquanto área de estudo que se dedica às questões do desenvolvimento social e afectivo e a área da cognição que se ocupa do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Na verdade, trata-se de uma oposição que a investigação contemporânea já não apoia; apesar disto, mantêm-se as dificuldades metodológicas na obtenção de provas sobre as relações existentes entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento cognitivo. Sobre tais dificuldades parece legítimo manter a ideia de que nenhum tipo de abordagem é, por si só, inteiramente satisfatório para a resolução do problema. Por isso, a tendência vai no sentido do reconhecimento dos contributos positivos que podem ser obtidos através de estudos de diversa natureza, ou seja, de estudos descritivos, estudos correlacionais, investigações laboratoriais ou estudos de investigação-acção (Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde, 1985). Ainda quanto à relação entre a cognição social e outros domínios da cognição, não obstante não se tratar de domínios estanques, há a destacar a verificação de especificidades próprias de cada um deles. Essas especifidades, além de distinguirem um e outro domínio

cognitivo (como notam, entre outros, Piaget, 1932/1987; Selman, 1977), introduzem distinções dentro do próprio campo de cada domínio (como observaram, entre outros, Vigotsky, 1978, e Turiel, 1983).

Um outro tema recorrente no campo da cognição social é o da sua relação com a acção dos indivíduos na sua vida quotidiana. Todos os dias os indivíduos fazem escolhas e juízos e tomam decisões, as quais envolvem pensamentos, sentimentos, expectativas sobre a situação, sobre os outros e sobre ele próprio, bem como sobre a melhor maneira de lidar com tudo isso. Embora a relação entre a cognição e a acção pareça óbvia e susceptível de fácil inferência, os processos através dos quais tais relações se estabelecem estão longe de estar clarificados.

A investigação neste campo e, em particular, a que se situa no campo do processamento da informação, tem dirigido muito do seu esforço para o estudo do modo como as decisões são tomadas no dia a dia e para a qualidade do modelo seguido no processo decisório (Kuhn, 1970; Nisbett & Ross, 1980; Tversky & Kahneman, 1973). Trata-se de explorar questões sobre o modo como o homem comum toma as decisões, nomeadamente, sobre se as toma ou não segundo o modelo indutivo próprio do raciocínio científico experimental e sobre os atalhos utilizados na resolução dos problemas. Este tipo de investigações parece confirmar que, não obstante as falibilidades, o homem comum tende a tomar as suas decisões de modo progressivamente mais adequado, entendendo-se por tal a sua progressiva conformidade com o modelo do pensador científico (Kuhn, 1989).

O tema da relação entre a cognição e a acção também se encontra presente na abordagem desenvolvimental da cognição, conduzindo mesmo ao equacionamento de competências cognitivas de acção ou, dito de outro modo, de competências de conceptualização da acção progressivamente mais adequadas (Selman, 1980). A relação entre juízo moral e acção moral, como teremos oportunidade de referir mais adiante, foi igualmente um tema recorrente na investigação empírica desenvolvimental, tema cuja resposta se encontra particularmente associada à credibilidade das propostas de intervenção educativa avançadas pelos teóricos deste campo.

A definição da cognição como objecto de estudo da psicologia traduziu-se numa viragem fundamental na investigação psicológica, dominada nas primeiras décadas do século XX pelo estudo do comportamento. A cognição introduziu um modo de descrever e discutir em psicologia que deixou de poder abdicar de um nível de análise que podemos designar de representacional: "os cientistas cognitivos apoiam a sua disciplina na assunção de que, para propósitos científicos, a actividade cognitiva humana deve ser descrita em termos de

símbolos, esquemas, imagens, ideias e noutras formas de representação mental" (Gardner, 1985, p. 39). A influência desta viragem acabaria por se fazer sentir em quatro das mais importantes escolas de psicologia: psicométrica, desenvolvimental, processamento da informação e psicologia social (Gardner, 1985).

No âmbito destas quatro escolas, os contributos da psicologia social (em particular os provenientes das teoria das representações sociais e da atribuição) e da psicologia estrutural-desenvolvimental (em particular aquela que tomou a cognição social como seu objecto de estudo), são aqueles que mais nos influenciaram no desenho e no percurso da investigação. Destacamos a influência da teoria das representações sociais, quer através daquele que é o seu constructo central, o conceito de representação social, quer, e sobretudo, através do nível e desenho de análise que propõe. No que respeita à psicologia do desenvolvimento cognitivo-estrutural, a sua presença na pesquisa, sendo bastante forte, é menos directa, já que um dos seus principais elementos caracterizadores, a descrição qualitativa estrutural desenvolvimental dos conceitos e categorias de análise, não é aqui um elemento central. A nossa análise situa-se a um nível mais periférico de algumas dimensões do sistema pessoal. Será por isso mais legítimo dizer que a psicologia do desenvolvimento cognitivo-estrutural tem sobretudo uma função de referência constantemente presente, referência teórica iluminadora do modo como olhamos a ancoragem do objecto *representação do conflito,* como abordamos algumas das suas dimensões e como equacionamos a avaliação da qualidade desenvolvimental do contexto.

1.2 A PSICOLOGIA SOCIAL, UMA IMPORTANTE REFERÊNCIA DA PESQUISA

No campo da psicologia social a cognição social é tema de relevo desde os anos cinquenta, reconhecendo os investigadores deste campo, desde muito cedo, a necessidade de se atender ao modo como as pessoas pensam o mundo social a fim de se perceber a acção que nele desenvolvem. Trata-se de um reconhecimento que já distinguia esta disciplina, numa época em que ainda era marcante a influência do comportamentalismo na psicologia (Fiske & Taylor, 1991, referidos por Pratt & Norris, 1994).

Numa leitura do que tem sido o contributo da psicologia social nos últimos quarenta, cinquenta anos, podemos identificar quatro grandes modelos de *pensador social*: o que procura a consistência, o cientista ingénuo, o mau pensador e o táctico motivado (Fiske & Taylor, 1991, referidos por Pratt & Norris, 1994). Nos anos sessenta e setenta é o modelo do

cientista ingénuo que se impõe, nomeadamente através da teoria da atribuição, tendo sido Heider (1958) um dos seus iniciais e principais teorizadores. Este modelo concede bastante atenção ao estudo da motivação das pessoas para explicarem as causas dos comportamentos humanos, quer dos seus próprios, quer dos outros, tendo sido desenvolvida bastante investigação sobre a natureza das categorias explicativas (Jones & Davis, 1965; Bem, 1967; Kelley, 1972, entre outros). Também foram realizados trabalhos no campo especifico da atribuição entre os adolescentes (Smith, 1975). Referir-nos-emos mais adiante a estes contributos, uma vez que as explicações mobilizadas pelos estudantes sobre as situações de conflito a que se reportam constituem um aspecto da sua compreensão da situação à qual prestamos particular atenção. Do ponto de vista metodológico, saliente-se a atitude bastante ecléctica seguida pela psicologia social no seu estudo da cognição social, ainda que nos últimos anos se registe particular investimento nos estudos de terreno e nas metodologias quase experimentais.

No âmbito da actual psicologia social europeia, não obstante o reconhecimento da natureza polimórfica do tópico, o campo da cognição social aparece algumas vezes definido pelas questões que se prendem com o questionamento da natureza social do conhecimento, pelas interrogações dirigidas à natureza social dos processos cognitivos, à identificação e compreensão dos mecanismos psicossociais através dos quais se exerce a influência social. Perret-Clermont (1979), Doise & Mugny (1981), Butterworth & Light (1982), são, entre outros, investigadores bem representativos desta orientação. Trata-se de uma linha de investigação no quadro da psicologia social do desenvolvimento cognitivo, a qual se caracteriza pela procura de *uma pesquisa teórica coerente e unificante que visa identificar alguns mecanismos centrais (ou mesmo um mecanismo psicossocial central) através dos quais (ou pelo qual) o social é gerador de progresso no desenvolvimento cognitivo individual* (Gilly, 1985, p. 10). Deve, no entanto, acrescentar-se que para muitos dos investigadores desta linha de trabalho, não estamos apenas perante um modo particular de trabalhar a cognição social no campo da psicologia social, mas sim perante uma disciplina autónoma em movimento, a psicologia social genética, a qual, colhendo e integrando contributos muito diversos, se caracterizaria por um objecto próprio e pela criação e recurso a instrumentos metodológicos que lhe seriam também bastante próprios (Mugny, 1985).

A partir do impulso inicial de Moscovici (1961), destaque-se ainda no campo da psicologia social europeia centrada no estudo da cognição social, toda uma linha de investigação que se desenrola em torno da noção de *representação social*. O desenvolvimento

deste tipo de estudos conduziu à elaboração de uma teoria das representação sociais, *cuja ambição se esforça por integrar todos os aspectos psicológicos e sociais da cognição social* (Codol, 1988, p. 483) e à qual nos referiremos adiante com mais pormenor.

Podemos afirmar, para clarificar o nosso posicionamento, que localizamos o nosso trabalho no tópico da cognição social. Fazê-mo-lo porquanto é à exploração da representação dos estudantes sobre uma situação de interacção conflitual que dirigimos o nosso questionamento, sendo que, através dessas representações, pretendemos aceder, não apenas à compreensão da perspectiva dos estudantes sobre a situação, mas também à qualidade desenvolvimental do contexto em que emerge o conflito e se processa a sua resolução. Acresce que é a representação de grupo (ou dos grupos definidos pelas diversas variáveis preditoras do estudo) que nos interessa e não as características ou diferenças cognitivas individuais dos participantes. Portanto, o nosso objecto de estudo, a representação sobre os conflitos interpessoais na aula, situa-se no campo da cognição e colhe a sua natureza social, quer na natureza social do próprio objecto, quer na natureza social do local da sua produção, a sala de aula, quer ainda na sua natureza pressupostamente partilhada por um grupo de alunos.

1.2.1 As Representações Sociais, um Modelo de Abordagem das Representações

Como referimos em parágrafos anteriores desta secção, a presente pesquisa vai colher na psicologia social, nomeadamente na teoria das representações sociais, um conjunto importante de referências teóricas e metodológicas. A assunção de tal influência é legitimada (a) pela natureza cognitiva e social de um dos nossos objectos de estudo: as representações de um grupo social particular, os estudantes adolescentes do ensino não superior, bem como as diferenças verificadas em sub grupos definidos através das variáveis preditivas consideradas no estudo; (b) pela natureza social do objecto da representação: os conflitos interpessoais; (c) pela natureza social do contexto de produção da representação: a sala de aula; e, finalmente, (d) pelo interesse de que para nós se revestem as considerações metodológicas produzidas no âmbito na teoria das representações sociais (RS).

Nesta secção propomo-nos abordar a emergência do conceito de RS, a sua qualidade de organização cognitiva, a sua natureza social, o seu universo, enquanto produto e enquanto processo, as metodologias de estudo a que se encontra associado e, finalmente, a utilidade do seu uso em Psicologia da Educação. A teoria das RS constitua, já na nossa dissertação de mestrado (Carita, 1992), uma importante referência de trabalho; daí que, na presente secção, nos tenhamos apoiado na elaboração que então realizámos.

A Emergência da Noção de Representação Social

Com Moscovici (1961) as RS são constituídas como objecto privilegiado de estudo da psicologia social. Trata-se de um conceito inscrito numa família de conceitos que se reportam todos a uma elaboração teórica que é suposto reflectir as relações sociais e, ao mesmo tempo, contribuir para as edificar: ideologia, visão do mundo, mito, utopia.

Foi Durkheim quem introduziu o conceito de RS, ou antes, de representação colectiva, na terminologia das ciências sociais (Durkheim & Mauss, 1901-1902, referido por Moscovici, 1961, 1959). No entanto, ao identificá-lo na sua natureza social, ele não o distingue de outros conceitos afins, de igual natureza colectiva, como a ciência, a filosofia ou o direito. Aliás, é a essa indiferenciação teórica que parece dever-se o pouco uso que durante anos foi feito do conceito de RS (Moscovici, 1961). Para Durkheim as representações colectivas são produções que se inscrevem no ideal colectivo. Elas são exteriores aos indivíduos e constrangem-nos, orientando o seu tipo de relações, de comunicações e a sua própria acção. Cabe-lhes assegurar a estabilidade das colectividades, transmitindo-se de geração em geração. É através das representações colectivas e das acções sociais que podemos explicar os fenómenos sociais. Trata-se de uma hipótese que encontrou, no estudo das sociedades ditas primitivas, um campo privilegiado de análise e verificação. Encontramos em Levy-Bruhl esse tipo de aplicação, a qual, contudo, avança novos elementos relativamente ao contributo anterior.

Embora subscrevendo a natureza estável e colectiva das representações, Levy-Bruhl (1922) interessa-se mais em destacar o facto de elas se apresentarem com uma significação e lógica próprias, as quais não podem ser entendidas à luz dos contributos dos indivíduos e dos eventuais erros ou desvios por eles cometidos. É a dinâmica da própria representação que interessa a Levy-Bruhl e é esse interesse que o conduz a verificar que cada tipo de sociedade, com as suas instituições e práticas específicas, gera um tipo de mentalidade, um mundo de representações que só podem ser compreendidas no contexto da sociedade que as gera.. Trata-se, mais uma vez, de uma mentalidade que é vista como exercendo uma função constrangedora sobre os indivíduos: é no quadro proporcionado pelas representações que o indivíduo pensa e se exprime. No entanto, Levy-Bruhl dá maior atenção às estruturas intelectuais e afectivas das representações. Este enfoque abre caminho a uma abordagem mais próxima da riqueza das representações, caminho em que Piaget e Freud estão implicados. (Moscovici,1989).

Com Piaget (1972) opera-se a clarificação da natureza psíquica da própria representação. O autor considera que, tal como o estudo das representações permite distinguir o homem dito primitivo do homem civilizado, assim também, a sua análise permite distinguir o adulto da criança. Não é numa análise em termos de maioridade versus menoridade que se joga a distinção entre as representações. Verifica-se um modo inovador na abordagem destas. Essa inovação reside em se considerar que, na distinção entre o adulto e a criança, o que está em jogo são modos formalmente diferentes de pensar sobre as coisas, não obstante as marcas individuais que podem ser retidas a nível do conteúdo do pensar.

Estudando as concepções de várias crianças sobre os mais diversos temas, Piaget conseguiu identificar diferentes formas de representação do real. Não é da homogeneidade das representações transmitidas de geração em geração no seio de uma comunidade que aqui se trata, mas de invariantes lógicos, específicos dos diversos níveis de desenvolvimento das estruturas intelectuais dos indivíduos e cujo destino, em todo o caso, não é independente das interacções físicas e sociais que o sujeito estabelece com o real que está fora dele. Com Piaget, é a especificidade psicológica das representações que fica estabelecida (Moscovici,1989).

Quanto ao contributo de Freud para a elaboração do conceito de representação, ele está associado às suas concepções sobre as teorias sexuais das crianças. Estas, seguindo o autor, apresentam-se como teorias socialmente partilhadas e construídas, com base nas trocas e vivências quotidianas das crianças no seio das suas famílias e com os seus pares. O conceito freudiano de interiorização constitui também um importante contributo para a história da elaboração do conceito de representação. É através do trabalho de interiorização que uma concepção colectiva, se transforma em algo de individual, de pessoal e eventualmente inconsciente, capaz de marcar o destino da pessoa. Aquilo que era ainda com Durkheim um fenómeno abstracto, adquire com Piaget e Freud o estatuto de um fenómeno psicológico progressivamente mais concreto. Contudo, apesar de todos estes contributos cuja importância na construção do conceito de representação Moscovici destaca, é a este que se deve a primeira teorização sistemática sobre o conceito de RS.

As Representações Sociais Enquanto Organização Cognitiva

Moscovici, na obra *A Psicanálise, a Sua Imagem, o Seu Público* (1961) propõe-se contribuir para a clarificação da especificidade do conceito de RS, começando por identificar os seus aspectos psicológicos, garante dessa especificidade. É assim que na descrição da

representação como modalidade particular de conhecimento, o autor avança, em hipótese, três traços distintivos: o primeiro diz respeito "à reprodução no plano cognitivo (reprodução coerente e estilizada) das propriedades de um qualquer objecto"; o segundo "precisa que esta reprodução se faz a nível concreto, imagético, quer a representação preceda uma diferenciação entre conceito e percepção, quer resulte da sua conjunção"; e por fim, o terceiro "põe em destaque o lado significante da representação, na medida em que esta dá conta quer das qualidades extrínsecas, quer intrínsecas, ausentes ou presentes, do objecto de natureza social" (Moscovici, 1961, pg. 302).

A representação surge assim como um saber que se situa, não como instância intermédia entre o conceito e a percepção ou imagem, mas como instância onde um e outra se cruzam e mutuamente se engendram. Através da representação o objecto está presente sob a forma de imagens, conceitos e significações que reflectem esse objecto exterior, já que a representação é sempre, por um lado, representação de um objecto e, por outro, traduz a actividade do sujeito individual ou social e portanto é também expressão desse sujeito. A representação mantém assim com o objecto, simultaneamente, uma relação de simbolização ao tomar o lugar dele, e uma relação de interpretação ao conferir-lhe significações que são reveladoras do próprio sujeito.

A atenção concedida à actividade do sujeito pode levar-nos a considerar quer os processos cognitivos implicados, sendo então o sujeito epistémico que está em questão; quer os mecanismos intrapsíquicos mobilizados, sendo então os processos inconscientes que algumas vezes são evocados; quer ainda a pertença e participação sociais dos sujeitos, sendo aqui que parece residir uma importante especificidade do estudo das RS (Jodelet, 1989).

Acresce que as RS não podem ser vistas como organizações cognitivas fechadas, acabadas. Elas são organizações dinâmicas, abertas, imperfeitas e de unidade raramente conseguida. As representações e os sistemas e teorias espontâneas que resultam da sua progressiva complexidade e alargamento não oferecem uma estrutura linear. Assentam antes em bastantes contradições, que tendem a articular-se em totalidades que aparentam porventura uma maior coerência. Daí que a noção de consenso não se afigure como uma noção feliz na caracterização das representações. Não obstante a existência de pontos de apoio partilhados, emergem com alguma frequência posições divergentes no conteúdo das representações, introduzindo a heterogeneidade no seu conteúdo (Gilly, 1989; Doise, 1989). A organização cognitiva que a RS é não pode pois ser entendida como o resultado, num sujeito passivo, de uma cadeia causal de natureza estritamente externa. Pelo contrário, o sujeito é

parte activa na construção dessa organização dinâmica e, por isso, nela vamos encontrar todo o complexo e selectivo jogo de uma subjectividade apostada na organização de um saber que cumpre o seu papel de instrumento de adaptação ao real. Aliás, é aqui que se inscreve uma outra vertente que auxiliará Moscovici a diferenciar e especificar a identidade das RS e que respeita à natureza social das mesmas.

A Natureza Social das Representações Sociais

A natureza social das representações é conotada, em primeiro lugar, com a sua extensividade. Este conceito, por um lado, remete para o facto de a RS ser uma organização cognitiva que atravessa uma dada colectividade. Porém, a extensividade das RS pode ter uma leitura menos formal e mais rica, de acordo com a qual, o que está em jogo, não é, em primeiro lugar, a distribuição do saber por vários sujeitos. Pretende-se sim sublinhar que o conhecimento socialmente partilhado que a RS é, surge marcado pelo facto de diversos indivíduos o partilharem, através de uma participação e de uma adesão que podem ser tão intensas que aproximam este processo do processo de crença (Veyne, 1974). A adesão e mesmo a identificação às formas de pensamento da respectiva classe, do grupo profissional, do meio de pertença, são fenómenos correntes, mesmo quando as representações se apresentam como já feitas, como elaboradas previamente à intervenção individual. É através desta comunhão de representações que a pertença ao grupo, o elo social, se reforça e a própria identidade do indivíduo se constrói.

Um outro critério indicador da especificidade das RS é aquele que remete para o modo de produção das RS. Não obstante a presença de factores individuais, é grande a influência atribuída à determinação social, às interacções colectivas, às organizações sociais, como aliás sucede na formação das ideologias e das utopias (Moscovici, 1961). Mas como se processa essa determinação? Através de que mediações, e em que medida, o social determina a vida de um grupo, nomeadamente a sua vida intelectual? É todo um programa em aberto onde, até hoje, apesar do suporte empírico existente, predominam sobretudo conclusões apoiadas em inferências e em aparentes evidências. Estamos perante uma linha de investigação que importa aprofundar. Porém, apesar do reconhecimento dessa necessidade, a tendência que parece mais expressiva no campo dos teóricos das RS de modo algum autoriza a dar mais crédito à hipótese que atribui um peso mais significativo aos factores psicológicos de natureza individual na determinação das representações, do que àquela que valoriza o impacte dos factores de natureza social (Moscovici, 1961).

Nesta linha de preocupações, muitas investigações mostraram como a estrutura e as relações sociais determinam o conteúdo e a estrutura das representações. Têm sido objecto de diversas investigações a influência da pertença social dos indivíduos, o seu estatuto social e, consequentemente, o papel que lhes cabe desempenhar no contexto em que se movem. Kaes (1968), Larrue (1972), Gilly (1989), Verges (1989), são alguns dos investigadores que trabalharam nesta área. As suas conclusões vão no sentido de reconhecer a determinação das representações por esses factores sociais, mediados tanto pela ideologia e pela cultura do grupo como pelas normas e valores que governam esses grupos e instituições. Aliás, assim se compreende que o saber prático que a representação social é não resulte do trabalho intelectual metodicamente conduzido por um grupo de investigadores, mas da reflexão e da interacção que, espontaneamente, ocorrem numa dada colectividade. As RS respeitam pois a um conhecimento espontâneo, ingénuo, numa palavra, ela é o saber natural do homem comum.

Porém, o facto de a RS ser socialmente produzida e determinada não se afigura como garantia suficiente da sua especificidade. O que parece assegurar a sua especificidade relativamente a conceitos próximos é o destaque atribuído à função social da representação. Trata-se agora de sublinhar o contributo das representações "nos processos de formação e nos processos de orientação das condutas e das comunicações sociais" (Moscovici, 1961, p. 307). Embora essa função de orientação das condutas também se encontre na ideologia, na ciência, na filosofia ou na religião estas organizações cognitivas, não se instaurem prioritariamente com essa finalidade instrumental. Já com as RS, a sua função social, a sua natureza prática têm uma tão grande importância que alguns autores consideram que, se o psicossociólogo pretende compreender a natureza e o mecanismo de uma representação, terá de começar por se interrogar sobre a sua finalidade. O funcionamento operatório, quer dos indivíduos quer dos grupos, parece sofrer a influência do seu funcionamento simbólico (Abric,1987,1989).

Deve, no entanto, sublinhar-se que, apesar do estudo das representações não poder prescindir da análise das suas relações com a conduta, particularmente no campo da psicologia da educação, esse estudo reveste-se de grandes dificuldades. Essas dificuldades advêm da complexidade das relações entre a representação e a acção, evidente, por exemplo, no facto de as representações poderem jogar uma função orientadora das condutas ou legitimadora das mesmas e até eventualmente ambas as funções. Acresce que a conduta ocorre num contexto determinado, da consideração do qual também não podemos prescindir, se quisermos entender as representações (Gilly 1980).

Um outro aspecto a sublinhar é o seguinte: como vimos, a representação conjuga a sua finalidade social com o facto de se tratar de um saber que simultaneamente reconstrói o objecto, ao mesmo tempo que é produção de um sujeito e das suas determinações sociais. Trata-se de uma situação que, naturalmente, potencia a existência de desfasamentos da representação relativamente ao seu objecto, de desvios que são inerentes ao funcionamento mental espontâneo. O conteúdo das representações pode, por isso, apresentar (a) distorções, no âmbito das quais, embora todos os atributos do objecto estejam presentes, estão aí acentuados ou diminuídos; (b) acrescentos, no âmbito das quais se confere ao objecto atributos que, propriamente, não lhe pertencem; (c) supressões, no âmbito das quais se retiram ao objecto atributos que lhe pertencem (Jodelet, 1989). O que está pois em questão através das representações não é tanto a sua exactidão ou verdade, já que não é de um conhecimento de natureza científica que estamos a tratar. O que está em jogo é a espontânea edificação de um saber prático utilizável como instrumento de relação dos sujeitos com os objectos, como instrumento orientador das condutas e comunicações dos sujeitos, como instrumento de adaptação e de resolução dos seus problemas.

E é assim que novamente reencontramos a ideia da RS como uma realidade dinâmica, aberta, só tendencialmente unitária. Na verdade, a conduta que através da representação se cria e as mensagens que com base nela circulam, inscrevem-se e dirigem-se a um meio que é ele próprio muito vasto, não linear, não homogéneo, nem isento de contradições. Por outro lado, o grau de diferenciação das RS depende do estado de coesão ou diferenciação dos próprios grupos que elas atravessam e constituem (Moscovici, 1961). É, pois, este saber, simultaneamente psicológico e social, produto e elemento vivificador de ambas as realidades, que Moscovici apresenta à psicologia social, como um novo e interessante campo de estudo.

O Universo das Representações Sociais

Na esteira de Moscovici, Abric apresenta uma definição de representação que integra com bastante clareza as duas dimensões através das quais podemos olhar qualquer representação, a dimensão produto e a dimensão processo:

> A representação é o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta, atribuindo-lhe uma significação específica . . . . . [Enquanto produto da actividade mental do sujeito], a representação constitui um universo de opiniões e de crenças, organizadas em torno de uma significação central e em relação a um dado objecto. A representação permite-nos apreender o real construído . . . o real representado . . . . A representação produto resulta simultaneamente da realidade do objecto, da subjectividade daquele que a veicula e do

> sistema social em que se inscreve a relação sujeito objecto. Ela constitui o elo, necessário à acção, entre o objecto e a opinião que lhe está associada. (Abric, 1989, pp. 64 e 65)

Poderíamos então dizer que, segundo Abric, na definição da representação, surgem as seguintes ideias fundamentais: primeiro, a representação é sempre representação de um objecto; segundo, a representação é fruto da actividade do(s) sujeito(s); terceiro, esta actividade traduz-se na atribuição de significações ao objecto; quarto, estas significações organizam-se em torno de um núcleo central; quinto, no processo de construção da representação interferem não apenas o objecto e o sujeito, mas também o sistema social em que interagem; sexto, a representação mantém uma relação fundamental com a acção, com a prática do sujeito; sétimo, na abordagem da representação, devemos distinguir a representação enquanto produto, ou simplesmente a representação produto, e a representação enquanto processo. Aprofundemos esta última distinção.

A Representação Social enquanto Produto

A representação enquanto produto remete-nos para o conteúdo da representação. Deve o estudo do conteúdo representacional corresponder antes de mais a uma análise descritiva, análise que tenha como objectivo detectar as duas principais dimensões do conteúdo da representação: os seus elementos constitutivos e a sua organização, estrutura interna ou campo da representação. Como elementos constituintes da representação podemos distinguir as informações que o sujeito tem sobre o objecto, bem como as atitudes e opiniões a partir das quais as informações sobre o objecto são avaliadas pelo sujeito (Abric, 1989). Deve, no entanto, sublinhar-se que não encontramos unanimidade entre os autores quando se trata de nomear os conteúdos psicológicos que se apresentam como consitiuintes das representações. Moscovoci (1961), porém, dá também particular destaque àquelas dimensões das representações, o seu campo ou estrutura e o seu conteúdo e, dentro deste, às informações, atitudes e opiniões. As opiniões e atitudes, bem como a informação, parecem, pois, constituir os elementos indispensáveis na análise de uma representação.

A opinião, que nos remete para a posição ou avaliação do sujeito relativamente a um determinado objecto socialmente significativo, goza algumas vezes de pouca estabilidade. As opiniões, porém, constituem um momento importante na formação das atitudes e estereótipos, revelando-se, por isso, aconselhável o seu estudo comparativo. Para o efeito pode recorrer-se à medição da sua dispersão, atendendo-se à frequência de pessoas que se situam em cada classe de opiniões e procedendo-se à sua classificação. As opiniões podem, por exemplo, ser

classificadas como típicas e atípicas, consoante produzem, respectivamente, concordância ou desvio por relação a uma regra institucional exterior (Alpport, 1935; Stoetzel, 1943, ambos referidos por Moscovici, 1961). Na inexistência de uma regra institucional exterior, as opiniões podem ser classificadas, ainda a título de exemplo, como comuns, difusas e polarizadas, consoante o grau de apoio da maioria dos indivíduos (Moscovici, 1961).

As atitudes tendem a apresentar um grau de organização, complexidade e estabilidade superiores às opiniões. Também ao invés das opiniões, as atitudes são algo de latente e oculto, susceptíveis de estudo indirecto; este estudo pode ser realizado, através das opiniões, das condutas verbais, pois são as atitudes que explicam estas. A propósito das atitudes podemos falar de conduta antecipada, de conduta simbólica ou de preparação imediata de acção, para dar conta da sua função reguladora da conduta. Esta função é mediada por uma muito especial relação estabelecida com os estímulos da conduta, uma relação que não é de dependência, mas de interdependência mútua. É através das atitudes que o estímulo é interpretado e exerce a sua determinação na conduta: o estímulo perde assim o seu estatuto de determinante absoluto da conduta, no âmbito de um processo de simplificação e mesmo de deformação a que é sujeito, com vista à construção de respostas que garantam o equilíbrio do sujeito. Acresce que as atitudes desempenham uma função energética, no sentido em que elas traduzem uma determinada orientação emotiva em relação ao objecto, uma orientação mais ou menos favorável ou desfavorável, mais ou menos positiva ou negativa, próxima ou distante, em relação a esse objecto, orientação que é importante detectar. É igualmente importante atentar no conteúdo e também na estrutura das atitudes, estrutura manifestada através das opiniões e na qual é possível detectar a existência de um princípio que organiza e dá coerência às opiniões recolhidas (Moscovici, 1961).

O estudo das opiniões tem sido realizado mediante recurso a metodologias bastantes diversificadas. A recolha destas opiniões pode ser realizada, por exemplo, através de escalas de atitudes, ou, através da análise da linguagem usada pelos sujeitos em situação de entrevista ou questionário abertos. Em suma, a atitude apresenta-se como um elemento fundamental do conteúdo das representações, elemento que nos reenvia para a vertente mais avaliativa, normativa e afectiva das representações. Através das atitudes damo-nos conta do modo mais ou menos favorável com que o sujeito encara o objecto da representação (Gilly, 1980).

A informação constitui, como já se referiu, um dos elementos que consensualmente constitui o conteúdo das representações. A informação tem a ver com o que é dito pelo sujeito sobre o objecto da representação, com o conhecimento do sujeito sobre o objecto. Em rigor,

trata-se de um conhecimento que não pode ser avaliado em termos de verdadeiro ou falso, de nível superior ou inferior e nem sequer em termos de quantidade de saber. Porém, consoante o quadro da pesquisa, pode revelar-se necessária a comparação entre o que o sujeito diz e os traços objectivos do objecto da representação, através de critérios e modos a definir.

Temos, pois, vindo a fazer referência a alguns dos principais elementos constituintes do conteúdo da representação, as opiniões, atitudes e informação. Porém, como já se referiu, na consideração do conteúdo da representação, há que atender também ao modo como os diversos elementos se organizam entre si, ou seja, ao campo ou estrutura da representação. Decorre do que ficou dito quanto aos elementos constituintes do conteúdo representacional, que a amplitude do campo representacional é variável, podendo aí serem encontrados quer juízos, quer opiniões, quer tipologias referentes ao próprio objecto da representação. Quanto à forma desse campo, confrontamo-nos com uma certa diversidade de concepções. Assim, há autores que, por exemplo, falam da existência de uma *unidade hierarquizada dos elementos* (Moscovici, 1961) e outros que falam da existência de um *núcleo central* da representação em torno do qual giram os respectivos *elementos periféricos* (Abric, 1984). No quadro desta última abordagem é a partir de um núcleo central de elementos que os outros elementos ganham sentido, ainda que o seu sentido derive também das relações que entre si próprios estabelecem. Encarado enquanto produto, o núcleo central é o elemento ou conjunto de elementos que conferem à representação uma natureza e significação próprias que garantem a sua estabilidade e que determinam o valor dos restantes elementos. Encarado enquanto processo, o núcleo central é aquilo através do qual se constitui a coerência da própria representação. Acresce que é possível olhar o núcleo central, por um lado, à luz de uma dimensão funcional que privilegia os elementos da representação mais úteis à acção; por outro lado, à luz de uma dimensão normativa que privilegia os elementos de registo mais ideológico do indivíduo ou do grupo de pertença, como sejam, por exemplo, os estereótipos, as opiniões ou os juízos.

Deve observar-se que, além do facto de nem todos os investigadores se socorrerem do modelo do núcleo central na exploração do campo ou estrutura do conteúdo representacional, persistem no modelo, quer controversos enfoques conceptuais, quer consideráveis dificuldades metodológicas. Assim, e a título de exemplo, o núcleo central é por vezes visto como o item que para o sujeito se afigura menos controverso (Sherif & Sherif, 1965), ou como os estereótipos que se apresentam com mais forte valor afectivo (Chombart de Lauwe, 1963), ou como os aspectos mais identificadores, definidores, de uma dada situação (Codol,

1971), ou como os elementos cuja supressão desarticularia e descaracterizaria a representação (Abric, 1984).

Do ponto de vista metodológico, a análise das relações de proximidade e similitude entre os itens é um caminho a destacar, tornando-se possível através dessa análise detectar itens muito ligados entre si, que talvez correspondam aos elementos centrais da representação (Flament, 1981). Outro caminho seguido reenvia para os pesos diferentes assumidos pelos diversos elementos da representação, os quais permitiriam identificar os elementos centrais e os elementos periféricos da representação. Trata-se, aliás, de uma diferenciação que se articula a níveis diferenciados de resistência à mudança por parte dos elementos da representação (Gilly, 1980). Em todo o caso, reforça-se a situação de inexistência de consenso quanto à ideia de um centro único, sendo por vezes privilegiada a ideia da coexistência de uma pluralidade de esquemas dominantes que garantiriam a própria funcionalidade adaptativa das representações à diversidade dos contextos com que os sujeitos se confrontam (Gilly, 1980).

Em síntese, bastantes autores partilham a ideia de que o estudo do campo da representação se reveste de grandes dificuldades, as quais são superiores às encontradas na simples identificação dos elementos constituintes do conteúdo da representação. Atendendo à persistência dessas dificuldades, há que concluir que a apreensão do campo ou estrutura da representação não pode deixar de ser parcial e, de certo modo, contaminada pelos instrumentos de pesquisa usados pelo próprio investigador.

Informações, atitudes e campo da representação são, pois, as principais dimensões constitutivas do universo das RS, dimensões que facultam a apreensão do conteúdo, sentido e grau de coerência da representação. São ainda elas que proporcionam não só o estudo descritivo das representação de um grupo, mas também o estudo comparativo das representações de grupos sociais distintos (Moscovici, 1961). A identificação dos elementos constituintes das representações, nomeadamente através da análise temática dos discursos, e a identificação da estrutura organizativa desses mesmos elementos, através da análise estrutural dos mesmos discursos vão-nos permitir detectar o grau e os factores de coesão das representações de um grupo, mas também os seus elementos contraditórios e as linhas de clivagem intra e intergrupos, aspectos estes que são de capital importância no campo da psicologia social.

Uma outra hipótese explicativa sobre o facto de sub grupos de uma população relativamente homogénea terem discursos diferentes sobre um mesmo objecto sublinha que

isso não indica que nos encontramos necessariamente perante a coexistência de representações diferentes. Aliás, esta seria uma situação que dificultaria que os diversos sub grupos mantivessem entre si uma comunicação eficaz sobre o objecto da representação. Esta hipótese aponta então que a representação que atravessa os diversos sub grupos dessa população homogénea é a mesma representação. Partindo do reconhecimento de um núcleo central e estável da representação, admite que os esquemas ou elementos periféricos da representação podem estar desigualmente activados, gerando por isso discursos diferentes, que dão a aparência de representações diferentes (Flament, 1989). Esta desigual activação dos elementos periféricos poder-se-ía dever a razões circunstanciais que podem eventualmente ter a ver com as práticas individuais dos sujeitos.

Além dos elementos atrás referidos a propósito do conteúdo da representação, como as informações, as crenças e as opiniões, alguns autores sublinham também a presença de um sistema de categorização como um dos elementos constituintes da representação (Abric,1985). Trata-se de um sistema que é visto a jusante e a montante de toda a representação, pois se é verdade que toda a representação se traduz num sistema de categorias, não é menos verdade que a sua constituição é determinada por um outro sistema de categorias que lhe pré existe. É graças ao sistema de categorias que a representação cumpre o seu papel de ordenamento e sistematização da realidade complexa com que o indivíduo se confronta, facilitando-lhe a comunicação e orientando-lhe o comportamento. É ainda graças a este sistema de categorias que a representação mantém a sua coerência interna e a sua estabilidade. As categorias funcionam, quer como filtro da informação pertinente e gerível no e pelo quadro pré-existente, quer como grelha interpretativa da informação e que pode identificar aquela que questione o *status quo* da própria representação. É, deste modo, que a representação se apresenta como um processo e um produto cognitivo que se traduz numa verdadeira reconstrução da realidade objectiva. Nesta reconstrução jogam o seu papel quer as características do objecto, quer, da parte do sujeito, a sua actividade cognitiva, as suas reacções afectivas e as suas referências sociais e ideológicas.

A Representação Social enquanto Processo

A representação enquanto processo remete-nos para a dinâmica de constituição da representação, dinâmica primeiramente apresentada por Moscovici (1961) através de um modelo, que viria posteriormente a ser objecto de validação empírica (Herzelich, 1969). No

quadro daquele modelo, a génese da representação pode ser vista como um processo organizado em torno de dois momentos distintos: a objectivação e a ancoragem.

Através da *objectivação* as ideias ou noções abstractas que são objecto da representação como que se materializam, ganhando corpo, textura material, significação manejável. Podemos apontar como fases desse processo de objectivação a selecção e descontextualização da informação sobre o objecto, a formação de um núcleo esquemático e figurativo e, finalmente, a naturalização. São pois postos em marcha pelo sujeito mecanismos de selecção da informação; estes mecanismos facilitam a construção de quadros esquemáticos, figurativos, que virão a funcionar como instrumentos de interpretação, categorização e apreensão da informação futura. Assim se compreendem os naturais desvios entre a representação e o seu objecto, a sua autonomia e a relativa independência do seu desenvolvimento.

Não obstante se reconheça a fecundidade do modelo construído por Moscovici no âmbito do seu estudo sobre a representação de um objecto abstracto (a teoria da psicanálise), algumas reticências foram colocadas a seu propósito. Destaque-se a reticência que invoca a existência de processos específicos algo distintos quando o que está em questão é a representação de um objecto concreto, uma pessoa, por exemplo, ou mesmo a representação mútua entre pessoas. Assim, no caso da representação mútua professor aluno, o objecto da representação com que cada um dos parceiros se confronta, não é uma entidade abstracta, mas um indivíduo concreto. Daí que, na apreciação do outro, o núcleo base da representação não se possa reduzir a um modelo figurativo e concretizador de uma qualquer entidade abstracta, conseguido através do processo de naturalização. Porventura se possa antes colocar a hipótese de que a formação da representação mútua professor aluno se joga num processo de interacção entre, por um lado, a influência exercida pelas atitudes e modelos do outro vigentes no grupo social de pertença de cada um dos parceiros da relação educativa e, por outro lado, a influência exercida pela própria experiência quotidiana da relação professor aluno (Gilly, 1980).

A ancoragem remete-nos para dois processos específicos distintos: por um lado, para a fixação da informação sobre o objecto no sistema cognitivo pré-existente; por outro lado, para o enraizamento, nomeadamente social, da representação e do seu objecto. Contudo, no modelo inicialmente apresentado por Moscovici a atenção dirige-se sobretudo para o primeiro sentido do processo de ancoragem; sublinha-se assim o papel activo desempenhado pelo quadro cognitivo pré-existente no sujeito: através dele o objecto é submetido a um tratamento,

a uma avaliação, que condicionarão os seus contornos enquanto objecto representado para e pelo sujeito.

Entretanto, alguns investigadores, confrontados com as necessidades das suas próprias pesquisas, ao analisarem a ancoragem das representações atenderam, não tanto aos mecanismos psicológicos em jogo no seu processo de formação ou mudança, mas antes às variáveis ou factores explicativos da representação e das suas heterogeneidades. Nestas abordagens as variáveis de natureza social, gozam de um estatuto relevante. É o caso da consideração de variáveis como, por exemplo, as práticas sociais do sujeito, a ideologia, a matriz cultural de classe social, as estruturas sócio-económicas, os constrangimentos ligados ao funcionamento efectivo deste ou daquele sistema social, as relações inter-grupais (Moscovici, 1961; Charlier, 1989a; Vala (1986, 1993). É, pois, atribuída bastante atenção à determinação social das representações, ainda que se reconheça a insuficiência de conhecimentos quanto ao modo como os factores sociais exercem a sua acção.

O reconhecimento da determinação social das representações, porém, não significa que as representações possam ser inteiramente explicadas pelas formações sócio-económicas, do mesmo modo que a inversa não é verdadeira. Ambas as formações têm a sua identidade e dinamismo próprio. Acresce que a consideração de variáveis sociais de dimensão mais ou menos macroscópica na determinação das representações, não obsta à consideração de outro tipo de variáveis, quer das variáveis demográficas clássicas, quer de variáveis de natureza psicológica. Moscovici, por exemplo, no seu estudo sobre a representação da psicanálise, além da determinação da representação pela estrutura sócio económica, não deixa de fazer intervir outras variáveis, como por exemplo, o grupo profissional de pertença e suas normas, o grau de instrução dos sujeitos, as suas motivações e as suas experiências pessoais e grupais.

Portanto, além da determinação social das representações, também intervêm, na sua formação e transformação, o objecto e o sujeito. Relativamente à transformação da representação, deve sublinhar-se que tal mudança não é imune à tendência do sujeito no sentido da manutenção de uma certa coerência representacional interna que seja garante da sua própria identidade (Abric, 1984). O sistema de categorização, enquanto elemento constituinte do conteúdo da representação, cumpre a função de defensor da estabilidade da representação, procurando assegurar um certo equilíbrio entre o sujeito e as eventuais mudanças de informação provenientes do exterior. Se um destes elementos se altera, o equilíbrio fica comprometido e a actividade do sujeito desenvolver-se-á no sentido de preservar, o mais possível, o núcleo da representação, integrando sempre que possível a

informação que chega, reinterpretando-a e desvirtuando-a se necessário, até ao limite do possível. Mas, se a transformação da representação se revelar imperiosa, então, é pelos elementos periféricos, os elementos exteriores ao núcleo central, que tal transformação terá início, pelo menor número possível desses elementos e assegurando, tanto quanto possível, a manutenção da sua estrutura.

Alguns investigadores falam de uma *zona tampão*, situada fora do núcleo central e onde os elementos periféricos desempenham, além do seu papel de esquemas de acção (*scripts*), um papel de defesa do núcleo, sempre que se regista um desacordo entre a realidade e a representação de algum dos seus elementos. É a absorção desses desacordos pelos elementos ou esquemas periféricos que assegura a estabilidade da representação a qual, só é realmente transformada, quando o núcleo central é atingido (Flament, 1989). Portanto, parece que só é legítimo falar em mudança da representação, quando é o próprio núcleo central que é posto em causa e confrontado com a necessidade de mudança (Abric, 1984; Moliner, 1987, referido por Abric, 1987).

Os papéis e as práticas sociais parecem jogar um papel decisivo na transformação das representações: em função das suas mudanças e do grau de radicalidade do seu confronto com as representações, assim podem aquelas variáveis desencadear uma brutal transformação das representações ou, pelo contrário, podem ir gerando um processo de transformação gradual, sem rupturas bruscas com o passado (Flament, 1989). É interessante sublinhar como o problema da relação entre as práticas sociais e as representações passa por uma consideração das práticas a montante e a jusante das representações. Alguns investigadores centram a sua investigação no estudo do impacte das representações nas práticas, nas condutas de interacção, ao mesmo tempo que reconhecem o interesse do estudo sobre a influência das práticas na formação e transformação das representações (Abric, 1984; Flament, 1989).

O Estudo das Representações Sociais

A teorização de Moscivici sobre as RS deu origem ao desenvolvimento de um considerável número de estudos, em ramos diversos da psicologia e noutras ciências humanas. No campo da psicologia, as RS foram objecto de estudo em áreas tão distintas como as da psicologia clínica e da teoria do tratamento da informação, por exemplo. Contudo o conceito surgiu e ocupou um lugar destacado na psicologia social, em particular na psicologia social europeia, disciplina cuja influência assumimos no desenho da nossa pesquisa e em particular no modo de abordagem do nosso objecto de estudo. A psicologia social toma as RS como um

instrumento de análise de fenómenos que são simultaneamente psicológicos e sociais e que contribuem para a formação das condutas e para a orientação das comunicações sociais (Moscovici, 1961, 1986, 1988, 1989; Siano, 1985)

Na caracterização que fizemos do conceito de RS nos parágrafos anteriores desta secção, colocámos algumas questões de natureza metodológica. Depreende-se do modelo das RS um corte relativamente ao enfoque behaviorista e neobehaviorista. Nestas últimas abordagens são os estímulos objectivamente observáveis e as respostas manifestas que interessam, não sendo concedida nenhuma atenção ao que é latente, ao implícito, ao que não é directamente observável. Ora, no quadro do modelo das RS, o que importa são as significações que o sujeito atribui ao objecto estímulo, as quais o reconstroem e remodelam, exercendo, nestas condições, uma função orientadora e mesmo prefiguradora das condutas.

No estudo da representação enquanto produto, há a destacar que o mesmo se deve processar mediante uma análise descritiva com dois objectivos: detectar as principais dimensões da representação e detectar a sua organização. Para alguns investigadores esta organização é concebida sob a forma de um núcleo central em torno do qual se organizam os elementos periféricos da representação (Abric, 1984; Flament, 1989), apesar de se reconhecerem dificuldades metodológicas na detecção do núcleo. Outros investigadores perfilham uma orientação que olha o conteúdo da representação mais como um campo estruturado do que como um núcleo estruturante (Jodelet, 1989). Aquilo com que hoje em dia nos confrontamos é com uma certa pluralidade metodológica quer na análise dimensional das representações, quer na sua análise estrutural.

No estudo da representação enquanto processo, já vimos como ele nos remete, por um lado, para a análise dos mecanismos psicológicos forjadores da própria representação e, por outro lado, para a ancoragem das representações em variáveis que interferem na sua formação, diferenciação e mudança, variáveis que moldam as representações ao mesmo tempo que por elas são moldadas. Nesta última acepção, a consideração de variáveis sociais revela-se da maior importância pois que é no e através do social que as RS se produzem e vivem; contudo, uma vez que os indivíduos se apropriam das representações, as suas competências, a sua história pessoal, a vivência da sua relação com o objecto da representação numa dada situação concreta, são variáveis que também influem na representação considerada.

Relativamente aos procedimentos de recolha das representações, verifica-se o recurso à metodologia experimental, bem como ao questionário e à entrevista. Aliás o recurso às

técnicas experimentais não dispensa investigação exploratória prévia, que permita identificar os elementos constitutivos da representação.

Deve, no entanto, sublinhar-se que nenhum procedimento nos permite alcançar a representação na sua totalidade. Na verdade, por um lado, os instrumentos utilizados são contaminados pelas opções do investigador que os selecciona ou constrói; por outro lado, através deles, o que trabalhamos é o discurso do sujeito (a representação declarada), discurso produzido numa dada situação concreta, que também o contamina. Por isso, é à representação declarada que podemos esperar aceder. Trata-se, aliás, de uma situação inerente ao estudo, senão ao próprio modelo, das RS, já que esse estudo se processa através de conteúdos colhidos numa diversidade de suportes, de que são exemplo, os discursos, as práticas e os documentos. Tratar-se-ia pois de operar sobre *conteúdos objectivados*. Segundo alguns investigadores, joga-se aqui, uma diferença significativa entre a psicologia cognitiva e o modelo das RS, na medida em que uma e outro abordam de modo distinto o fenómeno cognitivo: a psicologia cognitiva "refere-se a objectos e processos hipotéticos apreendidos indirectamente através da realização de tarefas intelectuais, provas de memorização, por exemplo. A abordagem social das representações trata de uma matéria concreta, directamente observável, ainda que a organização latente dos seus elementos seja objecto de uma reconstrução por parte do investigador" (Jodelet, 1989, p. 55).

Um outro problema que se levanta a propósito do estudo das RS reside no facto de recolhermos discursos individuais e, através deles, representações individuais, quando é a representação social, socialmente produzida e partilhada, que visamos alcançar. A operacionalização da dimensão social da representação oferece também as suas dificuldades. Um caminho possível de lidar com esta dificuldade, consiste (a) em considerarmos a natureza socialmente partilhada da representação, operacionalmente definida através da identificação da características da representação que são partilhadas pelo grupo de indivíduos e (b) em recorrermos a análises descritivas e comparativas dessas características (Charlier, 1989b). Já a questão da génese social das representações coloca problemas que não obtêm resposta na mobilização exclusiva dos quadros da psicologia, reclamando antes uma abordagem multidisciplinar do fenómeno representacional (Gilly, 1981).

Um problema metodológico que também se coloca a propósito do estudo das RS é o da natureza dos objectos sociais que merecem ser estudados no quadro da teoria das RS. Trata-se, aliás, de um problema levantado por Gilly (1990) no decurso de um seminário sobre representações sociais, colocando o autor coloca a questão como uma questão em aberto.

Contudo, se bem percebemos, Gilly avançou a hipótese de que os objectos sociais que merecem um estudo no quadro das RS são os grandes objectos sociais, aqueles que se revestem de grande significação social.

É interessante evocar, a este respeito, considerações feitas por Moscovici, logo nas observações preliminares da sua obra *La Psycanalise, Son Image, Son Publique* (1961), a propósito da desejável colaboração entre a sociologia, a psicologia social e a antropologia, no estudo das RS. São considerações que não nos parecem apontar para o tipo de restrições colocadas por Gilly. Com efeito, segundo Moscovici, a RS é um tema que integra uma família de temas, os quais constituem objectos de estudo de qualquer das citadas disciplinas. Contudo, o autor esforça-se por clarificar as distinções existentes no modo como cada uma das disciplinas aborda as visões do mundo, as RS, as ideologias, os mitos, enfim, toda esta *família de conceitos* que lhes é comum. No quadro dessas distinções, deve destacar-se que a abordagem da psicologia social, embora não menos essencial, não se apresenta com a vastidão e universalidade próprias do campo da sociologia. E isto porque constitui papel essencial da psicologia social "desvendar o mecanismo específico da edificação dos comportamentos e das estruturas intelectuais de grupos determinados numa situação determinada" (Moscovici, 1961, p. 12). Assim, o estudo dos processos ideológicos no campo da sociologia é conduzido a um nível mais abstracto e superior e, no campo da psicologia social, esse estudo é mais concreto e é conduzido a um nível mais inferior. Aqui, o que está em jogo, é a nossa maneira de pensar e interpretar a realidade quotidiana, a nossa realidade quotidiana. As investigações que sobre as RS têm sido levadas a cabo não parece que se tenham afastado deste último tipo de entendimento sobre os objectos a tomar para estudo.

As Representações Sociais no Campo Educativo

Vemos no conceito de RS um constructo útil à compreensão do processo educativo. Essa utilidade adveio, por um lado, da necessidade de se introduzir uma viragem no olhar da psicologia, nomeadamente da psicologia social: essa viragem implicou o reconhecimento de que, se quisermos compreender os factos educativos, nomeadamente a interacção educativa, deveríamos abandonar o recurso exclusivo à observação e preocuparmo-nos também com os factos internos, com as significações e cognições que estão associadas à interacção educativa. Trata-se de atribuir importância à determinação das condutas pelos processos cognitivos internos, dado que a reacção do sujeito não é vista como o resultado directo de um estímulo, mas sim em função da representação que o sujeito elabora a propósito desse estímulo.

A utilidade do conceito de RS na pesquisa em educação, também se revela no facto dele se oferecer como uma via através da qual é possível compreender como interferem nos processos educativos os grandes factores sociais. Na verdade, embora as situações educativas sofram a determinação de factores sociais externos, nelas próprias se engendram fenómenos que não estão imediata e expressamente inscritos naqueles factores, ainda que com eles mantenham estreitas relações. É esse o caso das RS (Deschamps, 1973,1982).

Acresce que a interferência das RS pode ser analisada aos mais diversos níveis do processo educativo: desde um nível muito global, relativo à instituição escolar no seu conjunto (as representações sobre a escola de que são portadoras esta ou aquela categoria de indivíduos), a níveis mais parcelares, como os tidos em conta, por exemplo, nos estudos sobre a sala de aula ou sobre a construção dos saberes. Finalmente, o estudo das RS no campo educativo pode revelar-se útil também para a compreensão de questões gerais das RS, como sejam as relativas aos processos de formação, mudança e transformação das RS nos e pelos grupos, à sua apropriação pelos indivíduos ou grupos, às suas funções. Apesar de se tratar de uma teoria cuja construção não tem a sua origem no campo educativo, ela pode vantajosamente ser usada na psicologia da educação, se a especificidade desta for considerada a raiz. Por sua vez, o seu uso na psicologia da educação, pode avançar contributos significativos para o esclarecimento de questões que no campo geral da teoria das RS se mantêm em aberto.

1.2.2 As Teorias da Atribuição, um Modelo de Abordagem das Explicações no Quotidiano

As representações sociais de um determinado objecto, enquanto sistema de compreensão, incluem no seu universo, entre outros elementos, crenças e opiniões explicativas, referentes a esse mesmo objecto. A procura de compreensão dessas dimensões explicativas das representações num quadro exploratório mais vasto, pode contribuir para melhor compreender a origem das próprias atribuições e a sua relação com outros elementos do conteúdo e da ancoragem das representações. Daí a atenção que nos propomos dedicar a este tema. Na presente secção procuraremos referenciar os contributos originários no campo das teorias da atribuição, bem como alguns dos que se seguiram. A quantidade e variedade de estudos no domínio da atribuição, bem como as controvérsias geradas a seu propósito, são bem reveladores da produtividade do conceito de atribuição, ainda nos nossos dias.

Heider é considerado o pai da teoria da atribuição. Segundo este autor, a atribuição é o processo através do qual "o homem apreende a realidade e pode predizê-la e dominá-la" (Heider, 1958, p. 79). Através do estudo dos processos de atribuição, o que está em causa é a nossa compreensão do modo como o homem comum interpreta e explica causalmente os acontecimentos sociais e, nomeadamente, o seu próprio comportamento e o dos outros. A atribuição é, ainda hoje, um tema de forte impacto no campo da psicologia social, porventura porque, através da noção de atribuição, podemos procurar compreender um vasto leque de objectos de estudo e efectuar articulações entre estudos de diversas proveniências (Deschamps & Clémence, 1990a, 1990b).

Deve no entanto notar-se que a contribuição de Heider para a psicologia extrapolou o campo da atribuição. Ela foi decisiva no arranque e no desenvolvimento dos estudos em psicologia social sobre a percepção e o juízo social dos indivíduos sobre si próprios, sobre os outros e as acções por um e outro protagonizadas. A psicologia social cognitiva é particularmente devedora a Heider, quer pela natureza dos problemas por ele levantados, quer pela natureza das propostas apresentadas.

A percepção e o juízo social constituem justamente o tema da sua *Psicologia das Relações Interpessoais* (1958), obra em que ele, sob a forte influência da psicologia da forma, retoma algumas das ideias já anteriormente divulgadas (Heider, 1944, 1946). O seu objectivo consistiu em entender como funciona o homem comum na sua tentativa de compreender e explicar a vida que quotidianamente o cerca, de lhe dar sentido, nomeadamente através da identificação das suas causas. No seu método Heider atende à expressão natural do homem comum na sua linguagem e experiência quotidianas.

Através do conceito de *psicologia ingénua* procurou-se apresentar os processos de funcionamento do homem comum na sua tentativa de compreensão social, na sua tentativa de dar sentido aos comportamentos e às interacções da sua vida quotidiana. O homem comum tenderia a ir além dos dados imediatos apresentados nas situações, com o objectivo de melhor as explicar e compreender e, finalmente, melhor se adaptar. Neste seu intento, o homem comum tenderia a desenvolver uma perspectiva coerente e sistematizada sobre as situações, hipótese que aliás traduz o forte impacto da psicologia da forma nas ideias colocadas por Heider (Heider & Simmel, 1944).

De entre os princípios em que assenta a psicologia ingénua, destaca-se a noção de atribuição. Os processos de atribuição representam uma parte da percepção e juízo social, já que a atribuição de um comportamento a certos traços latentes constitui precisamente uma

etapa importante da formação da impressão sobre os outros. Em todo o caso, aquilo que interessa à teoria da atribuição são os processos de explicação dos comportamentos do próprio e do outro, através de estruturas supostamente estáveis e não directamente observáveis. Esta actividade cognitiva é entendida como uma actividade humana básica através da qual os indivíduos se esforçam por organizar o caos perceptivo, gerindo a informação disponível e produzindo a partir dela novas cognições, introduzindo coerência e equilíbrio no seu sistema interpretativo do real.

Embora Heider não tenha concebido os factores explicativos como necessariamente independentes uns dos outros, ele introduz a distinção entre causalidade interna e causalidade externa. A primeira, remete a explicação dos acontecimentos para as características das pessoas, para causas internas aos indivíduos, como a intenção, o esforço, a capacidade. É sobretudo neste tipo de explicação que o homem comum faz assentar as suas explicações. A segunda, explica os acontecimentos através de causas exteriores às pessoas, como o acaso, a boa ou má sorte, as características da tarefa ou as exigências normativas do meio. O homem comum associaria assim alguns factores explicativos às pessoas e outros ao meio exterior, apoiando-se numa análise factorial espontânea e implícita da informação disponível.

A teoria da atribuição viria a ocupar um lugar muito destacado na psicologia social dos anos 70. Os modelos construídos por Jones & Davis (1965) e por Kelley (1967), a partir das ideias de Heider, foram determinantes na eclosão da investigação sobre a problemática da atribuição. Antes de olharmos mais de perto o contributo destes autores para a teoria da atribuição, clarifiquemos a relação entre a atribuição e uma outra linha de investigação que, embora próxima, não é, segundo alguns autores, rigorosamente a mesma: a investigação sobre o lócus de controle.

Na verdade, nem sempre se verifica uma clara distinção conceptual entre atribuição e lócus de controlo, surgindo um e outro conceito por vezes identificados (Dubois, 1994). Estes conceitos, porém, apresentaram-se bastante distintos de início. Com efeito, aquilo que constituiu o objecto de estudo de investigadores como Phares (1968), Rotter (1966) e Lefcourt (1966) não foram os processos através dos quais os indivíduos explicam os seus próprios comportamentos e os dos outros, como é o caso na teoria da atribuição. O seu objecto de estudo residiu antes numa variável geral da personalidade que explicaria o grau de relação causal estabelecido pelos indivíduos entre as suas condutas e as suas características pessoais, por um lado, e os reforços positivos e negativos que recebem na vida, por outro. As pesquisas

em torno do sucesso e do fracasso, nomeadamente escolares, têm sido importantes linhas de estudo neste campo de trabalho.

As categorias de internidade e externidade representam o binómio mais vulgarmente utilizado na análise do lócus de controlo. Quando mobilizam a categoria da internidade os indivíduos tenderiam a associar o reforço a características do indivíduo; quando mobilizam a categoria da externidade, tenderiam a associar o reforço ao exterior, a colocá-lo fora do controlo do indivíduo. Observe-se que o binómio internidade-externidade é igualmente forte na análise dos processos de atribuição, verificando-se aqui, como nos estudos sobre o lócus, a prevalência da tendência para a internidade nas explicações produzidas pelos indivíduos.

A Teoria das Inferências Correspondentes

Reconhecendo-se a importância da intencionalidade no processo de atribuição causal, foram realizados estudos tendentes a elaborar uma teoria sobre o modo como as pessoas, a partir das acções dos outros, inferem as intenções que lhes subjazem: como realizam as pessoas o salto que as leva a inferir as intenções do actor com base nas suas acções? Desenvolveu-se igualmente o interesse por se perceber como seriam realizadas as inferências sobre os traços pessoais ou disposições estáveis do actor com base nas suas acções. Aliás, a atribuição das intenções favoreceria ela própria a atribuição destes traços (Jones & Davis, 1965).

Em resposta a estas questões surge a teoria das *inferências correspondentes* (Jones & Davis, 1965). O modelo apresentado por esta teoria pretende explicar como é que, através da inferência, se estabelece o elo entre um comportamento e os seus efeitos, por um lado, e as intenções e disposições pessoais susceptíveis de os explicar, por outro. Encontra-se assim presente a ideia segundo a qual o observador entende que o comportamento do actor é causado ou corresponde a um determinado traço pessoal. O comportamento dos actores exprimiria quer as suas intenções, quer uma ou outra disposição ou traço pessoal. E como constrói então o observador as inferências correspondentes a este e àquele comportamento observados?

Antes de mais, sublinhe-se que a teoria das *inferências correspondentes* assenta em dois critérios essenciais, o critério do conhecimento e o critério da capacidade. Assim, a associação causal de um efeito a uma intenção por parte de um observador pressupõe que este creia (a) que o actor conhece as consequências previsíveis dos seus actos e (b) que é capaz de os produzir. Só preenchidas estas condições os actos e os seus efeitos podem ser

verdadeiramente atribuídos às pessoas. A liberdade de escolha entre diversas acções alternativas e possíveis é uma outra condição requerida para que uma acção possa ser atribuída a uma pessoa.

Entretanto, a explicação do processo inferencial apoia-se ainda no princípio dos efeitos não comuns. Segundo este princípio a intenção ou disposição que causa uma dada acção é indicada ao observador pelo efeito que não é comum aos efeitos decorrentes de outras acções alternativas à acção mobilizada. Portanto os efeitos que permitem inferir a causa da acção, a intenção ou disposição subjacentes, são aqueles que se diferenciam dos que são ou seriam produzidos por outras acções alternativas.

Um outro princípio que também emerge nesta tentativa de explicação da inferência causal é o da desejabilidade social. Este principio remete para as crenças do observador sobre o que é socialmente desejável, critério que indicaria o que as outras pessoas, tal como ele, fariam numa dada situação. Com base na identificação dos efeitos socialmente desejáveis, seria possível inferir as intenções de um actor, ainda que aqueles não nos elucidem sobre as particularidades de personalidade de tal ou tal actor. Pelo contrário, parece ser o comportamento socialmente indesejável que nos informa sobre os traços de personalidade de um actor (Jones, Davis & Gergen, 1961).

Em síntese, a teoria das inferências correspondentes aponta para uma relação relativamente linear entre comportamento, intenções, disposições e estabelece entre estes elementos um elo causal de natureza sequencial. Não obstante os estudos que alimentou e os apoios empíricos que granjeou, este modelo viria posteriormente a ser criticado, quer por se apresentar demasiado simplificador do processo inferencial (Eiser, 1980), quer por parecer não se adequar a todo o tipo de acções (Hewstone & Jaspars, 1982).

O Modelo da Covariância

Heider constitui igualmente a base sobre a qual se edificou o importante contributo de Kelley (1967), relativo ao processo de inferência. Uma ideia central da teoria de Heider sublinha que a nossa compreensão do meio se realiza através de uma análise causal da situação, em tudo semelhante àquela que é utilizada pelos cientistas no seu do método experimental. Com base nesta ideia, colocam-se então questões sobre (a) que informações é que o cientista ingénuo, que é o homem comum, mobiliza quotidianamente para chegar a efectuar as suas atribuições causais e (b) como é que ele mobiliza tais informações (Kelley, 1967).

Há, principalmente, duas situações distintas, no quadro das quais o estudo das questões enunciadas no parágrafo anterior teve lugar: uma situação em que o observador dispõe de informações provenientes de fontes múltiplas e uma situação na qual ele dispõe de uma única fonte de informação. No primeiro caso, o observador realizaria a inferência com base no critério da covariação, prestando atenção à causa ou causas que variam, ao mesmo tempo que varia o efeito considerado (Kelley, 1967). No segundo caso, o observador tenderia a apoiar-se num campo de possibilidades, ou seja, na configuração de factores que previsivelmente são causadores do efeito observado (Kelley, 1972).

Note-se que o modelo da covariância é visto pelo seu próprio actor (Kelley, 1972; 1973) como um modelo idealizado do funcionamento inferencial dos sujeitos, já que nem sempre o sujeito dispõe de um número suficiente de informações que admitam a sua mobilização. Perante a insuficiência de dados, os indivíduos tendem a mobilizar esquemas ou crenças causais apoiados nomeadamente no modo como certas configurações causais produzem determinado tipo de efeitos. Assim, e para exemplificarmos um possível esquema causal, os indivíduos tenderiam a afastar uma determinada causa com factor explicativo de um dado efeito se outras causas mais plausíveis se encontrarem presentes na situação (principio da subtracção); ou, um outro exemplo, os indivíduos tenderiam a valorizar tanto mais as causas de natureza interna, quanto mais a acção se apresente fortemente obstaculizada por condicionalismos exteriores (principio da sobrestimação).

Em síntese, Kelley, que se interessou muito especialmente pela atribuição externa, introduziu na teoria da atribuição novos modelos de análise dos processos inferenciais, ainda que o seu legado se encontre bastante marcado pelo modelo da covariância. Na verdade, não obstante as muitas críticas tecidas ao purismo formal da sua arquitectura e ao artificialismo dos seus contextos de análise, tal modelo originou uma vasta gama de pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento da teoria da atribuição e sua sustentação empírica.

Refira-se, a título de exemplo, os estudos que vêm mostrar o efeito na atribuição das expectativas de comportamento do observador sobre o sujeito cuja acção é suposto aquele explicar. Neste tipo de estudos distinguem-se as expectativas apoiadas na pertença social do actor das expectativas apoiadas na pessoa. As primeiras, orientadas pelo critério do consenso, tenderiam a ser mais estereotipadas e normativas. As segundas, baseadas nas pessoas e apoiadas numa informação sobre o próprio actor algo minuciosa e prévia ao acto por ele praticado, teriam a ver com contextos de interacção de maior proximidade. Neste caso, é o critério da constância que governa o processo de atribuição (Jones & McGillis, 1976).

Na sequência destes modelos iniciais muita investigação decorreu. Alguns temas foram particularmente fortes neste processo, nomeadamente o tema da auto e hetero- atribuição e o tema da causalidade interna e externa (Deschamps & Clémence, 1990a).

Categorias de Análise da Atribuição

As categorias de auto e hetero-atribuição, bem como as de atribuição interna e externa, são aquelas que mais frequentemente podemos encontrar nas pesquisas sobre a atribuição. Em articulação com estas categorias principais várias outras têm sido discutidas e utilizadas. É, nomeadamente, o caso das categorias lócus de controlo, actor e observador, ocorrências e acções, explicações causais, justificativas e descritivas. No essencial, são estes os conceitos que, de um modo articulado, serão de seguida objecto de análise.

As categorias de auto e hetero-atribuição têm suscitado bastante controvérsia, não sendo possível falar-se de uma posição unânime sobre as mesmas. Trata-se de um binómio bastante utilizado no estudo da percepção da pessoa: a auto-atribuição tem a ver com a percepção da pessoa sobre si própria e a hetero-atribuição com os processo de percepção do outro.

Uma questão central no tema da *auto* e *hetero-atribuição* reside em se saber se um e outro processo são idênticos ou distintos. Segundo alguns autores, os dois tipos de atribuição não se distinguiriam no essencial. Com efeito, numa e noutra situação competiria ao observador inferir as disposições internas com base no comportamento manifesto, sendo indiferente tratar-se do seu próprio comportamento ou do comportamento de um outro (Bem, 1965, 1967,1972).

Tal posição, porém, foi contrariada por não pouca investigação empírica, que parece sustentar a hipótese de diferenças entre o processo de auto e hetero-atribuição. As diferenças parecem incidir, nomeadamente, no estatuto das *atribuições externas e internas* naquele processo: o observador tenderia a ser menos interno nas atribuições sobre si próprio do que nas atribuições sobre o outro (Nisbett, Caputo, Legant & Marecek, 1973).

Tal constatação conduziu a que se sublinhasse que o *observador actor* não é uma cópia rigorosa do *observador não actor*. Aquele disporia de mais informação e de informação mais complexa sobre o actor e também tenderia a tratá-la na base de outras considerações e prioridades (Jones & Nisbett, 1972), o que naturalmente pode alterar o sentido da atribuição. A questão, contudo, permanece em aberto, uma vez que nem todos os estudos empíricos confirmam as hipóteses explicativas avançadas por Jones e Nisbett (1972). É o caso, por exemplo, de situações em que o observador se identifica com o actor (Regan & Totten, 1975).

Uma outra contribuição para o debate sublinha a ideia que as atribuições realizadas por autores e por observadores são realmente diferentes, em virtude das diferenças de natureza nos respectivos investimentos. Por efeito da natureza do investimento, o actor tenderia a explicar o seu próprio comportamento em termos de *razão*, enquanto que o observador tenderia a explicar o comportamento do outro através de *causas*, categorias diferentes que remetem para aspectos efectivamente diferentes de um mesmo comportamento (Buss, 1978, 1979.

Esta é, aliás, uma leitura que vai ao encontro de uma das críticas dirigidas às teorias clássicas da atribuição: a de que elas se interessaram exclusivamente por compreender o modo como as pessoas comuns explicam as causas daquilo que quotidianamente vivem ou observam. A questão central na investigação clássica seria: a que (e como) atribuem as pessoas este ou aquele comportamento? *Porquê* alguém procede desta ou daquela maneira? Esta questão deixaria então na sombra uma outra, a de sabermos *porque razão* o indivíduo agiu deste ou daquele modo ou teve lugar este ou aquele comportamento (Buss, 1979). A pesquisa sobre as explicações causais, sobre aquilo que provoca mudanças, distinguir-se-ía da pesquisa explicativa sobre as finalidades, os objectivos, as motivações ou razões últimas que teriam incentivado esta ou aquela acção, esta ou aquela mudança.

Parece então que estamos perante duas lógicas de atribuição distintas, que deveriam fazer ambas parte de uma teoria geral das explicações do homem comum: (a) através da atribuição causal trata-se de encontrar a racionalidade, a ordem das coisas, mediante a ligação de um efeito à sua causa, ao seu principio, sendo que o efeito, por sua vez, pode ser entendido como causa de um outro efeito; (b) através das racionalizações sobre a acção, através da justificação das acções, da procura das suas razões ou das intenções que a ela conduziram, o que está em questão é a atribuição ou imputação das responsabilidade ao actor, ao sujeito da acção. Aqui as ligações que se estabelecem são entre os meios e os fins. Trata-se de duas lógicas inseparáveis no funcionamento social cognitivo do homem comum, apenas discerníveis para análise. As teorias da atribuição devem então integrar quer as explicações causais, quer as explicações realizadas mediante a invocação das justificações ou razões (Deschamps & Clémence, 1990a).

Mas voltemos à questão da mobilização de explicações de natureza distinta por parte do actor e do observador. Parece que também se verifica aquele efeito consoante se trate de explicações sobre *ocorrências* ou sobre *acções*. As ocorrências, que têm a ver com o que acontece às pessoas, independentemente da sua vontade, parecem ser explicadas por actores e

observadores, através de causas. As acções que têm a ver com comportamentos intencionais são explicadas, pelo autor, em termos de razões e pelo observador, de uma ou de outra maneira (Buss, 1978, 1979, referido por Deschamps, & Clémence, 1990a). Portanto a natureza das atribuições parece depender do estatuto de actor ou observador daquele que explica, ainda que tal efeito se acumule ao efeito produzido por outras variáveis em presença.

A tendência da investigação vai, pois, no sentido de uma complexificação da análise do processo inferencial. Esta tendência é, por vezes, acompanhada de uma denúncia da natureza simplificadora do binómio atribuição interna-externa, binómio de análise dos processos inferenciais visto como secundário. Segundo alguns autores, a consideração da dimensão internidade-externidade só faria sentido na sequência da distinção operatória entre as inferências causais (a procura das causas que explicam) e as imputações (a procura das causas que justificam). Apenas no caso das inferências causais seria ajustado mobilizar as categorias de internidade e externidade. No caso de se lidar com imputações o que conta são sempre as intenções, os motivos dos sujeitos, ou seja, o registo da internidade (Deschamps & Clémence, 1990a).

A adequação e utilidade da dimensão internidade-externidade tem sido questionada ainda por outras razões. Alguns investigadores, o que fundamentalmente questionam é o corte entre um e outro tipo de atribuições, atendendo quer a questões metodológicas, quer teóricas. Do ponto de vista metodológico, consideram que com os procedimentos usuais se torna muito difícil distinguir nas respostas dos sujeitos as atribuições internas das situacionais (Deschamps & Clémence, 1990a). Outros autores, chamam a atenção para o facto daquela dicotomia encobrir uma realidade bastante complexa situada em cada um dos seus pólos: nas atribuições internas cabem factores tão distintos como os traços de personalidade, as capacidades, o estatuto social, a motivação, por exemplo; nas atribuições externas, por seu lado, cabem quer factores pessoais, as outras pessoas, quer factores de natureza física e institucional (Laljee, 1981, referido por Deschamps & Clémence, 1990a).

Estas críticas deram origem ao surgimento de *categorias alternativas* para análise das atribuições. Há quem coloque a necessidade, por exemplo, de se distinguir entre factores descritivos e factores avaliativos nos mecanismos inferenciais (Van Der Pligt, 1981). No quadro desta proposta, a dicotomia actor-observador não poderia legitimamente ser analisada com alheamento daqueles dois aspectos do processo inferencial: o que remete para a *descrição da acção* e o que remete para a *avaliação dessa acção*. Outros investigadores ainda, e como já atrás se referiu, ao contestarem as metodologias usualmente utilizadas nos estudos

sobre a atribuição interna e externa, discutem igualmente e a um nível teórico a radicalidade destas categorias, atribuindo-lhe antes um estatuto relativamente secundário (Deschamps & Clémence, 1990a; Deschamps & Clémence, 1990b).

Internidade-externidade continua no entanto a ser um tema forte nos estudos sobre a atribuição. Um dado central dos estudos realizados sobre este tema tem a ver com a confirmação da ideia de Heider quanto à prevalência das atribuições internas sobre as atribuições externas nas explicações do homem comum. A prevalência das atribuições internas confirma-se mesmo no campo das auto-atribuições e mesmo em situações nas quais se verifica a existência de fortes constrangimentos externos sobre o actor. O actor é visto como tendo um peso determinante quer no que faz, quer no que lhe acontece, infortúnios inclusive (Jones & Davis, 1967; Steiner & Field, 1960). O conceito de *erro fundamental* (Ross, 1977) pretende justamente ajudar a compreender porque razão as pessoas tendem a explicar o comportamento dos indivíduos e mesmo aquilo que simplesmente lhes acontece sobretudo em termos de causalidade interna.

A resistência da categoria da internidade leva a que outros investigadores contestem o estatuto secundário que se pretende atribuir-lhe (Beauvois & Dubois, 1988). No âmbito destes trabalhos a internidade é definida como a "valorização social das explicações dos comportamentos (atribuição) e dos resultados (lócus de controlo), que destaca o papel causal do actor" (Beauvois & Dubois, 1988, p. 299). A tendência para a internidade deixa de ser entendida em termos de erro fundamental, sendo-o antes como a tradução de algo que é socialmente aceite e mesmo incentivado e valorizado, em particular quando o que está em causa é o lócus da atribuição. A hipótese sobre a existência de uma norma social da internidade, adquirida entre os 11, 12 anos, foi então colocada (Beauvois, 1984), tendo sido objecto de investigação e confirmação empírica (Beauvois, 1984; Beauvois & Dubois, 1988; Channouf, Py & Somat, 1999).

O funcionamento da norma da internidade foi bastante estudada nos contextos de empresa (Pansu, 1997), tendo-se verificado a sua associação com aqueles que têm funções de avaliação de outras pessoas, ou seja, os quadros responsáveis de empresa. Estes quadros tenderiam a ser mais internos nas suas avaliações do que os operários. Daí o surgimento de uma linha de pensamento que associa a norma da internidade ao exercício do poder em contextos liberais (Beauvois, 1994). Posteriormente, outros investigadores salientariam que a internidade dos quadros de empresa não deveria ser considerada como um alheamento relativamente a questões de organização estrutural das empresas. Verificou-se, por exemplo,

que a natureza da tarefa a ser desempenhada pelos operários, o seu grau de maior ou menor estruturação e a existência de uma supervisão mais ou menos directa, influía no grau de internidade dos procedimentos avaliativos dos quadros. Assim, em tarefas cujos resultados eram estandardizados, mas em cuja execução se verificava uma menor pressão de supervisão, os responsáveis mobilizavam procedimentos avaliativos mais internos do que nas situações em que a supervisão era mais directa e apertada (Louche, 1997). Com vista a melhorarem a sua posição, os trabalhadores subordinados também tenderiam a ser mais internos, quando sujeitos a certos procedimentos avaliativos, desenvolvendo estratégias de auto- valorização (Beauvois & Dubois, 1988).

A valorização por estes investigadores da categoria da internidade assenta em grande medida na distinção que consideram necessário estabelecer, quer conceptual, quer metodológica, entre as atribuições causais e o lócus de controle. Assenta igualmente no reconhecimento simultâneo de que seria efectivamente redutor limitar o estudo dos processos inferenciais ao binómio da internidade-externidade, mantendo-se contudo o reconhecimento do interesse do estudo sobre a influência da norma da internidade nesses processos. Parece que as crianças e os adultos, esperam e conseguem obter aprovação quando fazem assentar as suas explicações em factores internos ao actor (Baston, 1975; Snyder, 1977; Leyens, 1983, referidos por Beauvois & Dubois, 1988).

Entretanto, a tendência para a internidade tenderia a predominar nos grupos sociais mais favorecidos (Dubois, 1987; Beauvois & Poultier, 1986, referidos por Beauvois & Dubois, 1988) e nos mais conservadores (Feather, 1985; Monteil, Bavent & Lacassagne, 1986, referidos por Beauvois & Dubois, 1988). Já a associação entre internidade e desenvolvimento cognitivo se oferece mais controversa. Com efeito, alguns investigadores confirmaram a existência de uma correlação entre a idade e a internidade, as criança mais velhas apresentando-se mais internas do que as mais novas (Guttentag & Longfellow, 1978; Ruble, Feldman, Higgins & Karlovac, 1979; Sedlack & Kurtz, 1981; Miller, 1985; Ross, 1981; Ruble & Rholes, 1981; Oléron & Soubitez, 1982; Shantz, 1983; Shute, Howard & Steayert, 1984; Wallace & Fonte, 1984; Eisert & Kahle, 1986; Forehand, & Wierson, 1993). A compreensão ou raciocínio causal das crianças e adolescentes sobre os comportamentos varia com a idade e em diversas dimensões. Geralmente, a criança mais nova tende a compreender e a usar causas externas, próximas e conscientes para interpretar a fonte dos comportamentos, enquanto que crianças mais velhas são mais capazes de compreenderem e usar interpretações causais internas, distantes e inconscientes.

Já os investigadores provenientes do campo da aprendizagem social apresentam uma outra leitura da questão, dando ênfase à aquisição da norma da internidade através do reforço social. Atribuem as descontinuidades na tendência para a internidade observadas em algumas amostras a diferenças na interiorização da utilidade social da norma de internidade. As diferenças na interiorização da norma, por sua vez, são explicadas pela maior ou menor pressão exercida nesse sentido nos contextos institucionais (Costanzo & Dix, 1983; Beauvois, 1976, 1984; Beauvois & Dubois, 1988). Em desfavor da tese da supremacia desenvolvimental da internidade argumenta-se ainda que os sujeitos internos não integram a informação contraditória necessariamente melhor do que os externos, sendo as respostas dos internos menos afectadas pelas contradições do que as respostas dos externos. Na perspectiva dos teóricos da aprendizagem social, este resultado não confirma a teoria da suposta superioridade desenvolvimental da internidade, já que os sujeitos por ela caracterizados se deveriam então apresentar capazes de integrar a informação mais complexa de um modo mais avançado e de agir em conformidade com isso (Dubois, 1986; Beauvois & Dubois, 1988).

As Atribuições nas Situações de Conflito e de Sucesso e Insucesso

A relação entre a atribuição causal dos conflitos e a sua gestão tem sido objecto de estudos e teorização (Donohue & Kolt, 1992). Como teremos oportunidade de considerar na secção seguinte, em situação de conflito, as pessoas frequentemente definem a situação, acentuando o que as distingue ou os problemas ou questões que sublinham as diferenças entre elas. Trata-se de um ponto de partida na definição da situação que não facilita o estabelecimento de soluções integrativas do conflito, de soluções mutuamente satisfatórias.

A ultrapassagem dessa fase inicial do conflito centrada nas diferenças entre as partes torna-se, tanto mais difícil, quanto é comum que essa fase seja acompanhada da atribuição ao outro da causa do conflito. Trata-se, frequentemente, de um enviesamento da compreensão da situação, movido pela necessidade de auto-protecção das partes em conflito. Nesta necessidade de protecção pessoal jogam-se motivos de diversa natureza, como, por exemplo, os interesses em jogo naquela situação particular, ou as posições expostas e das quais não se quer recuar, ou ainda a necessidade de salvar a face, isto é, a imagem que se tem de si mesmo e que se pretende que os outros tenham. Daí que cada parte prefira pensar que o outro é o causador do problema, não se atribuindo a si próprio qualquer responsabilidade na situação.

A atribuição ao outro da causa do conflito é marcada, como é frequente nas outras situações de atribuição, pela prevalência de atribuições internas sobre atribuições situacionais.

O mesmo é dizer-se que no primeiro caso a parte representa a outra como podendo exercer controlo sobre os factores causadores do conflito, os quais são inerentes à sua pessoa; no segundo caso, a parte, embora atribuindo à outra a causa do conflito, associa esta a factores que lhe são externos e que a parte não pode controlar. Reencontramos, pois, nas situações de conflito a prevalência da internidade como regra explicativa das acções que as pessoas praticam no seu quotidiano. Mais uma vez, a centração das explicações em atribuições internas e, no caso, localizadas no outro, em prejuízo da centração em atribuições situacionais, responde a necessidades de protecção pessoal na situação: se a outra parte, por causas que são inerentes ao seu funcionamento pessoal, causou tal problema, é sobretudo a ela que cabe a responsabilidade pela resolução da situação.

Com tal representação da outra parte e da própria situação, as expectativas relativamente a soluções produtivas do conflito não podem deixar de ser baixas. De uma parte que é representada como causadora pessoal do conflito, espera-se e tendencialmente reage-se, através de estratégias competitivas ou de evitação do conflito. Em suma, as atribuições internas ao outro estão frequentemente associadas a estratégias improdutivas de resolução de conflitos, enquanto que a capacidade de questionamento pessoal e auto atribuição interna cria condições para a emergência de soluções mais produtivas.

Entretanto, uma importante aplicação do tema da causalidade interna-externa, reside nos trabalhos centrados na explicação dos sucessos e fracassos do homem comum na realização de tarefas, nomeadamente de tarefas escolares. Nestes trabalhos está presente o pressuposto de que o tipo de atribuição causal realizada por um indivíduo em termos da dimensão internidade-externidade, tem um importante impacte no seu comportamento perante a situação ou perante semelhantes situações futuras. A supremacia da atribuição à pessoa sobre a atribuição à situação, traduz a unidade estabelecida entre acto e actor nas percepções e explicações do homem comum. Trata-se de uma concepção que tem como corolário a crença de que é possível o controle dos comportamentos. Aliás é precisamente esta expectativa ou motivação de controle que fundamenta a proeminência daquele tipo de atribuição. O contributo de Weiner foi particularmente importante neste campo. A sua teoria atribucional desenvolve-se sobretudo a propósito das situações de sucesso e insucesso na realização de uma tarefa, nomeadamente nas situações de realização de tarefas escolares: como explicam as pessoas o seu sucesso e o seu insucesso, a que factores atribuem um e outro resultado?

O modelo proposto (Weiner, 1979; Weiner, Frieze, Kukla, Reed & Rosenbaum, 1972) apoia-se, mais uma vez, em algumas das contribuições de Heider. Acolhe, em particular, a

análise das atribuições de sucesso no quadro da dicotomia causalidade externa e causalidade interna, bem como alguns dos conceitos mobilizados por Heider na análise da acção ingénua, concretamente, os conceitos de capacidade, esforço, oportunidade e dificuldade da tarefa.

Estes factores são entendidos como aqueles com base nos quais os indivíduos realizam as suas atribuições quando procuram explicar os resultados alcançados na realização de uma tarefa. Por sua vez, os mesmos factores, são classificados em três dimensões: estável-instável, interno-externo e controlável-incontrolável, constituindo-se assim um taxionomia para a análise das atribuições causais. Para executarem as suas explicações sobre o sucesso ou o insucesso na realização desta ou daquela tarefa os indivíduos tenderiam então a procurar informação sobe (a) a capacidade e esforço do actor, quer se tratasse do próprio ou de outrém, (b) a dificuldade da tarefa e (c) o jogo das oportunidades.

Este modelo explicativo das atribuições de sucesso e insucesso foi posteriormente objecto de bastante investigação empírica, tendo algumas das suas hipóteses obtido confirmação empírica. Refira-se, a título de exemplo, por um lado, a associação da capacidade, do esforço e da sorte, predominantemente, às explicações do sucesso e, por outro, a associação da dificuldade da tarefa, predominantemente, às explicações do fracasso (Frieze & Weiner, 1971).

Não obstante a sistematização e apoio empírico que proporcionaram às ideias avançadas por Heider, os modelos de Jones & Davis, de Kelley ou de Weiner a que nos reportámos nesta secção, não esgotam as questões, nem os modelos de e em análise no campo das atribuições. É o caso, por exemplo, de questões como (a) a frequência com que o homem comum procede à realização de explicações, (b) os factores determinantes na atribuição, (c) a distinção entre causas e razões nas explicações, ou ainda (d) a dimensão social das atribuições (Jaspars & Hewstone, 1984).

Ainda a título de exemplo, destaque-se a última questão referida no parágrafo anterior. Na verdade, uma das críticas dirigida às teorias clássicas da atribuição observa que estas subestimaram a dimensão social dos processos de atribuição. Fizeram-no ao ignorar factores como, por exemplo, a pertença grupal (Apfelbaum & Herzlich, 1970), as crenças grupais e ou culturais partilhadas pelos indivíduos (Nisbett & Ross, 1980), a inserção dos sujeitos num dado contexto social (Deschamps, 1973). A situação reclamaria então a construção de uma teoria social da atribuição, uma teoria capaz de integrar a variedade e complexidade de concomitantes factores causais, bem como dimensões como a categorização social, a influência social, a pertença grupal, o estatuto social dos grupos de pertença, a natureza social

do objecto a explicar ou as representações sociais (Jaspars & Hewstone, 1984). Portanto, o desenvolvimento da teoria da atribuição parece reclamar que, além do estudo dos processos cognitivos individuais, se atenda à origem social das explicações produzidas pelas pessoas comuns, à sua natureza colectiva, bem como às funções sociais que elas cumprem (Jaspars, Fincham & Hewstone,1983; Jaspars & Hewstone, 1984).

Sumariando a secção 1.2.2, diríamos que foi nossa intenção abordar uma das dimensões que é suposto comporem o conteúdo das representações: as explicações dos indivíduos ou dos grupos sobre as pessoas, as acções que praticam ou o que lhes acontece. Procurámos situar a origem dos contributos teóricos mais importantes no estudo dos processos de atribuição. Procurámos igualmente pôr em evidência algumas das categorias de análise mais usadas neste campo, ao mesmo tempo que sublinhámos as suas limitações e a utilidade de emergência de outras categorias ditadas pelos circunstancialismos de cada pesquisa concreta.

Na secção seguinte iremos analisar o tema do conflito interpessoal, no quadro da abordagem da psicologia social. Isto porque, como já se referiu, o objecto das representações em estudo na presente pesquisa são justamente os conflitos interpessoais ocorridos no contexto da sala de aula.

1.2.3 O Tema do Conflito Interpessoal na Psicologia Social

Uma leitura superficial das abordagens do conflito nos mais diversos campos disciplinares pode induzir a ideia de que eles são necessariamente negativos e mesmo destrutivos na vida das pessoas, das relações ou das organizações. Porém não é nesse sentido que apontam as reflexões produzidas no campo do estudo contemporâneo do conflito.

Na verdade, o que hoje com bastante consensualidade se destaca é, por um lado, a sua incontornabilidade na vida, por outro, a sua potencial função estimulante do crescimento dos indivíduos, das relações e das organizações, potencialidade particularmente dependente da natureza mais ou menos adequada de gestão desses conflitos (Schmuck & Runkel, 1985; Shantz & Hobart, 1989; Deutsch, 1990). Aliás, alguns dos principais teorizadores do desenvolvimento humano destacam o papel do conflito nos processos de mudança, ainda que tal mudança se possa fazer no sentido do desenvolvimento ou no sentido da regressão (Freud, 1930; Piaget, 1987; Erikson, 1968). Porventura não é alheio ao potencial de desenvolvimento do conflito interpessoal público e aberto o facto de ele tender a engendrar conflitos intrapsíquicos, geradores de desequilíbrios, por sua vez estimulantes de novas soluções (Piaget, 1955; Berkowitz, 1985).

Os conflitos, e em particular os processos de tomada de decisão sobre a sua resolução, têm sido tomados como objecto de estudo nas mais diversas disciplinas, como sejam, a matemática aplicada, a economia, as relações internacionais, as relações laborais e a psicologia social (Jesuíno, 1996). No âmbito da matemática aplicada e da economia o modelo da teoria dos jogos, estudado através da metodologia experimental laboratorial, tem sido um dos mais mobilizados. Constitui um pressuposto fundamental deste modelo a ideia que o actor é um ser racional que ordena e avalia as alternativas de resolução em função dos seus interesses e que decide em função da alternativa que melhor os servem.

Este modelo viria a ser questionado com base na excessiva racionalidade da proposta como modelo da tomada de decisão dos indivíduos: a proposta tenderia a subestimar as limitações inerentes ao processo de tratamento da informação, os processos de interacção e as dimensões não racionais que lhes são subjacentes. O questionamento do artificialismo do modelo salienta, igualmente, o facto de ele se restringir a situações de conflitos de interesses, conflitos em que cada uma das partes centra o seu objectivo exclusivamente na procura da satisfação dos seus interesses à custa da insatisfação dos interesses da outra parte (os chamados *jogos de soma zero*), estratégia que não pode conduzir senão a decisões unilaterais, das quais se exclui a possibilidade de qualquer cooperação ou acordo.

As criticas às limitações do modelo da teoria dos jogos vieram a introduzir no estudo sobre o conflito e sua resolução e mesmo no campo da Economia, abordagens mais dinâmicas, não exclusivamente centradas nos *resultados* e mais atentas ao *processo* de resolução ou negociação, às interacções. Porém estes novos modelos económicos de abordagem comungam de muitas das limitações do modelo da teoria dos jogos. Com efeito, a racionalidade e os processos dedutivos permanecem a dimensão de análise mais valorizada, o conflito interpessoal é o único tipo de conflito que é objecto de investigação e a tendência dominante de análise abstrai dos factores contextuais. No quadro destes modelos o que domina é o pensamento instrumental, a suposição de que as partes escolhem os comportamentos estritamente com base na sua percepção sobre a probabilidade de obtenção de determinados resultados que lhes sejam desejáveis, sendo assim eliminadas quaisquer considerações de natureza ética e emocional (Thomas, 1992).

Apesar do que acaba de ser referido, os modelos económicos introduzem novos elementos de análise, já que tendem à consideração de conflitos de natureza mais complexa do que os modelos matemáticos tradicionais. Interessam-se por situações de conflitos mistos ou de soma não zero nos quais a gama de cursos de acção é potencialmente mais alargada do

que nas situações de conflito de soma zero. Os modelos económicos interessam-se ainda mais pelo processo, valorizando nele variáveis menos visíveis, como sejam as expectativas mútuas dos dois adversários sobre os respectivos comportamentos decisórios. Em suma, não obstante as suas limitações, parece poder concluir-se que o contributo dos modelos económicos para a teoria da negociação foi particularmente importante, nomeadamente na identificação dos principais factores estruturantes da negociação (Jesuíno, 1996).

No campo da psicologia podemos dar conta de investigações sobre o tema do conflito já nos primeiros anos do século XX, como o evidenciam as revisões sobre o tema levadas a cabo por diferentes autores (Murphy & Newcomb, 1937 e May & Doob, 1937, entre outros, referidos por Deutsch, 1990). Não obstante a importância desses contributos, a metodologia então seguida é hoje contestada, desde logo devido à insuficiente clareza conceptual de alguns dos conceitos básicos mobilizados. Outras objecções a estes estudos remetem ainda para a sua excessiva (a) centração nos efeitos da competição e da cooperação em tarefas individuais, (b) subestimação dos processos de interacção e comunicação e (c) centração nos resultados, aliás, analisados à luz da sua relação com a mobilização dos comportamentos competitivos e cooperativos e na base da valorização ideológica dos primeiros (Deutsch, 1990).

Com os trabalhos de Lewin nos anos vinte, trinta e quarenta, verifica-se a introdução de novos e dinâmicos conceitos no pensamento sobre o conflito, como sejam, os conceitos de sistemas de tensão, força motriz, forças restrictoras, si mesmo (*self*), forças indutoras, valência, níveis de aspiração, interdependência, campo de forças, situação parcialmente sobreposta (*overlapping situation*). No principio dos anos trinta, por exemplo, através da mobilização do conceito de campos de força, Lewin (1965) introduziu no estudo sobre o conflito a sua conceptualização sobre três tipos distintos de conflito: o conflito de aproximação-aproximação, o de evitação-evitação e o de aproximação-evitação. Estudos experimentais subsequentes permitiram verificar a validade da proposta e originaram por sua vez a construção de novas predições teóricas.

Estas novas predições teóricas tinham a ver com os efeitos individuais e grupais da cooperação e da competição, bem como com os processos psicossociais associados à emergência daquelas estratégias de resolução dos conflitos e originaram posteriormente investigação empírica tendente à sua verificação (Deutsch, 1990). Procurando caracterizar e distinguir as estratégias cooperativas e competitivas, aquelas predições reportaram-se concretamente a temas como as características dos processos comunicativos e perceptivos

presentes numa e noutra estratégia, as atitudes da parte relativamente ao outro durante o conflito e a orientação relativamente à tarefa na resolução do mesmo.

Em suma, os trabalhos de Lewin introduzem no campo da psicologia social um dos seus mais frutuosos temas de estudo. Nos modelos psicossociológicos a centração começa por se dar sobretudo no campo dos conflitos de interesse e a negociação é vista essencialmente como um processo de tomada de decisão que ocorre num contexto de interdependência entre as partes em confronto. O que caracteriza estes modelos psicossociológicos e os distingue relativamente aos anteriores é a atenção concedida à análise dos processos de negociação, às estratégias e tácticas mobilizadas pelas partes, à variedade de contextos em que as mesmas são mobilizadas e à sua articulação a variáveis estruturais e psicológicas que se supõe influir na formação dessas estratégias e dessas tácticas (Jesuíno, 1996).

Deutsch (1990) procede a uma revisão dos estudos sobre o conflito realizados no campo da psicologia social desde os anos sessenta até à data da referida revisão, tendo organizado esta em função dos temas e questões que entende terem sido até então os mais salientes na investigação sobre o conflito. No contexto desta revisão o conflito aparece associado à existência de actividades incompatíveis entre as partes e o seu surgimento articulado à existência de rivalidades ou de diferenças entre as partes (*v.g.*, diferenças de informação, de crenças, de interesses, de desejos ou de valores) ou ainda à escassez de recursos. Como tópicos mais salientes da investigação sobre o conflito, eles seriam então (a) as condições que propiciam um processo construtivo ou destrutivo de resolução do conflito; (b) as circunstâncias, estratégias e tácticas que levam uma parte a fazer melhor do que a outra numa situação de conflito; (c) os factores que determinam a natureza do acordo entre as partes, quando elas são capazes de o construir; (d) como pode a terceira parte impedir que o conflito se torne destrutivo e ou como pode favorecer a gestão produtiva do conflito e, finalmente, (e) como podem as pessoas ser educadas para gerirem os conflitos de modo construtivo. Vejamos então o que se passa em cada um dos quatro primeiros tópicos, já que o tópico final será considerado mais adiante.

No âmbito do primeiro tópico, as condições que propiciam um processo construtivo ou destrutivo de resolução do conflito, comecemos por destacar o papel desempenhado pela *lei das relações sociais* (Deutsch, 1973) no entendimento dessas condições. Segundo a lei das relações sociais os processos e efeitos resultantes de um dado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, tendem, por sua vez, a reproduzir a relação social de origem. Em consonância com tal lei, o conhecimento dos efeitos dos processos cooperativos e

competitivos, dá-nos acesso ao conhecimento das condições geradoras de um e outro processo. Não obstante se tratar de uma lei que requer mais verificação empírica, parece ser possível concluir que "a cooperação induz e é induzida por uma percepção de semelhança nas crenças e atitudes; prontidão para ajudar; abertura na comunicação; atitudes confiantes e amistosas; sensibilidade aos interesses comuns e não destaque dos interesses opostos; e orientação no sentido do aumento do poder mútuo mais do que da diferença de poder, etc.; de igual modo a competição induz e é induzida pelo uso de tácticas de coerção, pela ameaça ou decepção; comunicação pobre; minimização do conhecimento das semelhanças de valores e aumento da sensibilidade aos interesses opostos; atitudes de suspeição e hostilidade, importância, rigidez e tamanho das questões em conflito; etc." (Deutsch, 1990, p. 245). Entretanto, não obstante a importância da estratégia seguida na determinação do rumo geral do conflito, este relaciona-se ainda com outros factores, que não devem ser subestimados. Trata-se de factores como, a relação prévia entre as partes, a natureza e amplitude do conflito, a eventual articulação do conflito com outros problemas, a rigidez ou flexibilidade motivacional e intelectual para a gestação de alternativas satisfatórias, as características das partes em conflito, tais como, a sua ideologia, personalidade ou satisfação com o respectivo papel ou posição, as estimativas que as partes fazem sobre o êxito ou ainda o papel de terceiros (Deutsch, 1989).

No âmbito do segundo tópico, as circunstâncias estratégias e tácticas que levam uma parte a obter melhores resultados do que a outra numa situação de conflito, deve referir-se que muita da investigação teórica sobre este tópico começou por ser realizada não por psicólogos sociais, mas por economistas, cientistas políticos e outros teóricos destas áreas (Chamberlain, 1951; Schelling, 1960, 1966; Potter, 1965; Stevens, 1963; Walton & Mckersie, 1965; Jervis, 1970, 1976; Alinsky, 1971; Snyder & Diesing, 1977; referidos por Deutsch, 1990). No campo da psicologia social, o estudo do tópico em questão partiu da procura de verificação de muitas das ideias apresentadas por aqueles investigadores, como por exemplo, os trabalhos sobre o papel da ignorância, das posições duras, das atitudes beligerantes e do poder negocial nas situações de negociação. Salientem-se algumas das conclusões de tais estudos.

Assim, relativamente à variável ser ignorante verificou-se que tal táctica é por vezes favorável à parte que preenche tal condição, na medida em que, por exemplo, ser ou parecer ignorante sobre os interesses do outro, pode legitimar, mesmo aos olhos desse outro, a desconsideração pelos seus interesses nas acções resolutivas empreendidas (Schelling, 1960; Harnett, Cummings & Hughes, 1968; Cummings & Harnett, 1969; referidos por Deutsch,

1990). Relativamente à variável ser duro, que se traduz por atitudes de exigir muito e conceder pouco, verificou-se que a sua permanência rígida ao longo de todo o processo negocial dificulta este processo, na medida em que reduz a possibilidade de acordo; porém um arranque negocial com base na dureza, combinado com atitudes posteriores denotando maior flexibilidade, pode favorecer um processo mais rico no equacionamento de alternativas de resolução e um bom resultado para ambas as partes (Kelley & Schenitzk, 1972, referido por Deutsch, 1990). Quanto à variável atitude beligerante ou orientação para o uso de tácticas coercivas, as suas consequências nefastas a longo prazo não aconselham o seu uso, particularmente em contextos de uma relação continuada; acresce que o uso de atitudes beligerantes parece resultar apenas quando se verifica um desigualdade de poder entre as partes. Uma síntese da investigação sobre atitudes negociais beligerantes mostra ainda que, quando as partes dispõem de igual poder e as questões em conflito são importantes para ambas, a ameaça raramente melhora o resultado, tendendo pelo contrário a torná-lo mutuamente mais desvantajoso (Tedeschi, Schlenker & Bonoma, 1975). De sublinhar também que a ameaça prejudica a imagem social do ameaçador e a atitude do outro em relação a ele (Deutsch, 1973). Finalmente, quanto à vantagem em se dispor de um maior poder negocial, a revisão da investigação empírica sobre este tópico (Magenau & Pruitt, 1978; Rubin & Brown, 1975) dá conta do seguinte: em condições de igual poder é fácil chegar a um acordo mutuamente vantajoso; em condições de alguma desiguladade de poder, é difícil alcançar um acordo e o acordo é pobre quando alcançado; finalmente, em condições de grande desigualdade de poder, o acordo é rápido e particularmente vantajoso para o mais poderoso, excepto quando a parte menos poderosa não reconhece legitimidade à situação, resistindo-lhe de tal modo que o acordo se torna difícil e o resultado mutuamente insatisfatório. Em suma, a investigação mostra que ter mais poder não é necessariamente vantajoso.

No âmbito do terceiro tópico de abordagem do conflito, os factores que determinam a natureza do acordo entre as partes, destacam-se duas teses na investigação que tem sido realizada, teses aliás não incompatíveis: a tese da proeminência perceptiva (Schlling, 1960) e a tese da justiça distributiva (Homans, 1961, 1974). A primeira, sublinha que a proeminência perceptiva de uma dada estratégia condiciona a opção das partes; a segunda, atribui o sentido da opção ao juízo produzido no campo da justiça distributiva, ao juízo das partes sobre como os custos e recompensas devem ser por elas distribuídos. Na sequência dos estudos de Homans (1961, 1974), desenvolveram-se no campo da psicologia social diversas pesquisas

sobre o papel desempenhado pela justiça distributiva nas decisões, tendo sido prestada particular atenção, quer ao principio da proporcionalidade ou equidade na distribuição (Adams, 1963, 1965, 1976; Walster, Walster & Bercheid, 1978), quer a outros princípios de justiça distributiva (Lerner, 1975; Leventahal, 1976; Sampson, 1969; Deutsch, 1974, 1975).

Apesar destes estudos, a investigação em psicologia social sobre o tema da justiça e conflito é demasiado recente para que possam ser enunciadas muitas e confiáveis conclusões. Destaque-se, a título de exemplo, que não se encontra suficientemente estabelecido o ou os factores que fazem emergir um determinado princípio de justiça na orientação negocial das situações concretas de conflito. Parece no entanto legítimo considerar-se que, quando a resolução de um conflito é sentida como injusta por uma ou ambas as partes, é porque tal resolução não terá sido efectivamente a mais apropriada; essa inapropriação tem reflexos no futuro da relação, uma vez que o sentimento de que a resolução foi injusta cria poucas condições de manutenção da resolução no tempo, facilitando antes a continuação ou agravamento do conflito inicial (Deutsch, 1990). Sobre este tópico da relação entre o conflito e a justiça, parece-nos ainda interessante destacar algumas hipóteses teóricas colocadas por Deutsch (1985) sobre a questão da regra ou regras de justiça prevalecentes na resolução dos conflitos nos diversos grupos ou sistemas sociais, com base na sua lei das relações sociais. Assim, nos grupos economicamente orientados tenderia a prevalecer a regra da equidade nas soluções dos problemas, nos grupos orientados pela solidariedade tenderia a prevalecer a regra da igualdade e nos grupos orientados pelo cuidar as soluções dos conflitos tenderiam a ser presididas pela regra da necessidade.

Nos dias de hoje ganha igualmente bastante proeminência o reconhecimento das emoções, como um importante factor determinante de todo o processo de conflito e da sua resolução em particular (Allred, 1999; Davidson & Greenhalgh, 1999). Os investigadores que destacam a importância das emoções no processo de conflito, denunciam as restrições que os estudos conduzidos em laboratório e orientados pelo paradigma economicista têm acarretado à investigação sobre o tópico em questão. Sublinham nomeadamente o facto de a definição das questões em disputa terem sido reduzidas à sua relativa utilidade para as partes e de terem sido excluídas outras importantes variáveis.

O reconhecimento das emoções, como um importante factor determinante de todo o processo de conflito é indissociável de uma definição das questões em função do seu significado para as partes, sendo a construção deste indissociável do contexto relacional em que as questões emergem. A construção do significado e da sua dimensão emocional pode ser

vista como um efeito da experiência passada das partes e da mobilização de processos de transferência, mas também como apoiando-se no contributo de processos cognitivos nos quais as atribuições causais jogam um importante papel e de processos avaliativos sobre o impacto do conflito e da sua resolução no bem estar das pessoas. Parecem destacar-se quatro tipos de explicações causais: a atribuição de responsabilidade pela emergência do evento, a atribuição sobre o carácter justificado ou injustificado do conflito, que aliás anda associada à avaliação sobre a justiça ou injustiça na situação, a atribuição de intencionalidade e a atribuição de controlabilidade, relacionada com o grau de consciência que a outra parte é suposto ter sobre as consequências dos seus actos. As crenças resultantes destes processos cognitivos são então avaliadas em função das suas consequências positivas ou perniciosas no bem estar dos indivíduos, sendo de destacar como critérios centrais para as orientações positiva ou negativa das emoções as ameaças à identidade do eu e à auto-estima, a obstrução aos seus objectivos e as atribuições de responsabilidades no processo (Davidson & Greenhalgh, 1999).

Finalmente, no âmbito do quarto tópico de abordagem do conflito, o qual respeita ao papel susceptível de ser desempenhado pela terceira parte na resolução dos conflitos, há a destacar quer o recurso frequente à mediação informal, quer o recurso a formas mais sofisticadas e formais de mediação. Entretanto, a investigação sobre o tema, ainda insuficientemente desenvolvida, parece confirmar (a) que as partes tendem a apreciar a ajuda de uma 3ª parte na resolução dos conflitos; (b) que essas resoluções acarretam menos danos para as partes e apresentam uma robustez maior do que as resoluções obtidas através de adjudicação; e ainda (c) que nem todas as circunstâncias são propícias ao seu uso. Parecem constituir condições adversas à mediação aquelas situações em que se verifica (a) grande disparidade de poder entre as partes, (b) escassez de recursos, (c) baixa motivação para a resolução do problema, (d) problemas centrados em importantes questões de princípios, (e) fraco apoio a cada uma das partes por parte dos respectivos campos de pertença (Kressel & Pruitt, 1989). Nos estudos sobre a mediação, tem sido igualmente objecto de investigação o papel concreto que pode desempenhar o mediador na situação, bem como as características ideais do mediador. Sobre este último aspecto deve destacar-se que, de acordo com a investigação disponível, não podemos falar em mediadores com competência para intervirem em toda e qualquer situação, parecendo mais ajustado concluir-se que o seu estilo e eficácia não são independentes dos contextos de intervenção (Deutsch, 1990).

No final da década de noventa, o estudo do conflito ganhou nova e maior proeminência no âmbito da psicologia social. Ganhou então particular relevo a consideração de três tipos de

variáveis, as sociais, as cognitivas e as emocionais (Bazerman, Curhan, Moore & Valley, 2000). No âmbito das variáveis sociais é concedida especial atenção à importância das relações na negociação (Greenhalgh & Chapman, 1998; Valley, Neale & Mannix, 1995) e às dimensões culturais do contexto (Leung, 1998). No âmbito do efeito da cognição no processo negocial, atende-se a aspectos tais como a representação da situação (Pruit & Carnevale, 1993), os desvios cognitivos, a perspectiva sobre o próprio e sobre a outra parte (Selmam, 1990), os juízos de justiça. No âmbito das emoções, procura-se explorar o modo como os estados emocionais positivos e negativos se associam às negociações do conflito, a montante e jusante destas (Forgas, 1998; Pillutla & Murnighan, 1996).

No mesmo ano em que Deutsch publicava a sua revisão da investigação produzida até então sobre o conflito, publicava K. W. Thomas (1990), em segunda edição revista e significativamente actualizada, o seu modelo sobre o conflito e sobre os processos de negociação. Dada a riqueza teórica do modelo e as potencialidades que possui para a investigação empírica, quer para o seu desenho, quer para a leitura dos seus resultados, propomo-nos apresentá-lo de seguida nos seus traços essenciais.

Um Modelo de Abordagem do Conflito Interpessoal

Mais do que proceder a uma revisão comparada da literatura sobre o conflito, Thomas propõe-se apresentar um modelo que facilite a compreensão do conflito e da sua gestão, um modelo que "sintetize a literatura num modelo teórico integrado" (Thomas, 1992, p.652), um modelo que, segundo as suas palavras, permita acelerar a teoria, a investigação empírica e a intervenção neste domínio. O conflito que é objecto deste modelo é desde logo explicitado como sendo, não o conflito intrapessoal, mas o conflito interpessoal, aquele cujo processo se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja. Portanto, presente a ideia de interdependência, de interacção, de actividade que interfere com o equilíbrio da interacção, porque uma qualquer coisa que interessa a uma parte foi afectada pela acção de uma segunda. Outra ideia central do modelo é a de que o conflito interpessoal se insere em sistemas mais largos, sistemas com os quais a unidade social em que o conflito emerge potencialmente interage.

Dois outros aspectos gerais se apresentam como merecendo destaque neste modelo da análise do conflito. Por uma lado, a preocupação em se considerarem quer as dimensões mais

instrumental do raciocínio provenientes dos modelos económicos, quer as dimensões de ordem normativa, de ordem moral, na linha do trabalho de integração destas duas dimensões cognitivas realizado por Fishbein (1963). Por outro lado, a preocupação em se atender, no desenvolvimento do conflito, quer a dimensões de natureza cognitiva, quer ao papel das emoções, dos afectos. Vejamos então quais as diversas componentes do modelo, como elas são conceptualizadas e articuladas. Thomas identifica no seu modelo sobre o conflito e respectiva gestão quatro componentes principais, a saber: o processo, os resultados ou consequências, relativamente à tarefa e ao equilíbrio do sistema, as condições estruturais que moldam o processo e a 3ª parte, eventualmente interveniente na gestão do conflito. Abordaremos de seguida, sucessivamente, cada uma destas componentes.

O Processo

A componente *processo* remete para o episódio, para o reconhecimento do conflito pelas partes, para os pensamentos e emoções, para as intenções de acção e para as interacções. Vejamos cada um destes elementos.

O episódio. O episódio é a unidade de análise do processo e remete para a sequência de eventos que têm lugar entre as partes e para a maneira como eles se vão causando uns aos outros, sendo que estes eventos respeitam quer às experiências internas das partes em conflito, quer aos seus comportamentos observáveis. Podemos então identificar no processo os seguintes eventos: o reconhecimento do conflito, os pensamentos e emoções presentes em todo o desenrolar do conflito, as intenções estratégicas e tácticas de resolução, o comportamento resolutivo propriamente dito e a interacção entre as partes decorrente do comportamento resolutivo. A abordagem dos eventos processa-se a partir da posição de uma das partes do conflito, *a parte*, na sua relação com *a outra parte* e sobre estes eventos nos deteremos de seguida.

O reconhecimento do conflito. O reconhecimento do conflito tem a ver, como a expressão o indica, com o reconhecimento pela parte de que existe um conflito, uma ameaça a alguma coisa que de algum modo o preocupa, lhe diz respeito, ameaça que é gerada pela acção de um outro. Também Deutsch (1989; s.d.) sublinha o impacte dos processos perceptivos ao longo do conflito, sendo que na fase de reconhecimento são eles que convertem as circunstâncias objectivas de conflito em conflitos experimentados pelo sujeito. O conflito ocorre quando surgem actividades incompatíveis quer entre pessoas, quer entre grupos, quer entre instituições ou nações, entendendo-se por actividades incompatíveis

aquelas que impedem, obstruem ou interferem com a acção do outro, que o injuriam ou que de algum modo fazem com que a acção do outro seja menos provável ou eficaz. Em todo o caso, para que exista conflito, requer-se que as partes envolvidas se apercebam dele, se apercebam das incompatibilidades existentes. Observe-se a propósito que nem sempre as incompatibilidades são correctamente percebidas, podendo suceder que não existam reais incompatibilidades, mas sim um verdadeiro equívoco que, nem por sê-lo, deixa de ser potencialmente tão mortífero quanto um situação de incompatibilidade real (Deutsch, s.d.).

O reconhecimento passa ainda pela identificação da natureza do conflito, da coisa que está em jogo. É assim que podemos identificar três formas elementares de conflito, em função do tipo de preocupações ou questões que estão em jogo: os conflitos de objectivos, os cognitivos e os normativos. O conflito de objectivos, emerge quando as partes desejam objectivos divergentes ou aparentemente incompatíveis. Nos modelos de negociação este tipo de conflito é geralmente designado por conflito de interesses (Pruitt & Rubin, 1986). Neles a prossecução dos objectivos pelas respectivas partes é mutuamente ameaçadora, constituindo tarefa relevante a reconciliação das aspirações das partes em torno de novos e integrados objectivos. Um outro tipo de conflito é o conflito de juízos, os quais têm a ver com diferenças de pontos de vista em torno de questões empíricas ou factuais. Outras designações comuns para conflitos deste tipo são as de conflitos cognitivos (Eiseman, 1978; Hammond, Todd, Wilkins & Mitchell, 1966) e controvérsias (Tjosvold, 1985). A parte percebe que sobre uma mesma questão a outra parte retira conclusões diferentes das suas e que ela tem como incorrectas. Trata-se de um tipo de conflito muito trabalhado nos modelos de tomada de decisão, sendo que nestes conflitos a questão chave reside em como combinar a diferente informação, insight ou raciocínio das duas partes, de modo a atingir-se uma conclusão mais adequada. Finalmente, os conflitos normativos, os quais se centram na avaliação do comportamento do outro em termos das expectativas sobre como o outro se deveria comportar com base em critérios éticos (Lewicki, 1982; Lewicki & Litterer, 1985, cap. 3) e, concretamente, em critérios de equidade (Vecchio, 1984) e de justiça (Thibaut & Walker, 1975); vários outros critérios podem ser considerados como, por exemplo, os estatutos de hierarquia (Kabanoff, 1985, referido por Thomas, 1992; Seiler, 1963). Neste tipo de conflito, as questões chave têm a ver com decisões tais como, quais os critérios ou padrões de avaliação a considerar, como comparar o comportamento exibido ao padrão seleccionado ou que sanções utilizar (Thomas & Pondy, 1977).

Importa salientar que, embora alguns conflitos possam envolver um só destes tipos de questões ou elementos formais definidores do conflito, outros podem apresentar-se como conflitos mistos, envolvendo a combinação daqueles elementos durante um mesmo episódio. Observe-se também que, uma vez terminado um episódio, há aspectos residuais não resolvidos que podem permanecer, por vezes associados a percepções de ameaça ou de perda, e que podem despoletar novos episódios até que a questão fique inteiramente resolvida ou resolvida de um modo satisfatório para ambas as partes.

O reconhecimento do conflito, a identificação de qual é o problema, constitui pois uma importante condição de resolução do mesmo. Sem que tal se verifique apenas a frustração e outros sentimentos negativos emergem, sentimentos que, podendo ser vistos como sinais do problema, não são propriamente o problema. Se é verdade que algumas frustrações se resolvem por si próprias ou permanecem de modo não muito ameaçador, a verdade é que outras exigem um enfrentamento, uma explicitação daquilo que na situação presente é indesejável, de modo a que se torne então possível definir o sentido daquilo que se pretende, o sentido do futuro, bem como o equacionamento dos possíveis caminhos (Schmuck & Runkel, 1985).

Os pensamentos e emoções. A parte experiencia o reconhecimento através de pensamentos ou cognições com os quais atribui sentido à situação e equaciona o modo de lidar com ela e através de emoções que interagem com as cognições. O papel das cognições e das emoções é fundamental, quer relativamente às condições e elementos internos ao próprio conflito, quer em relação às condições contextuais, acabando por jogar um decisivo papel mediador nas interacções entre todos estes aspectos da situação. Daí que algumas vezes sejam as cognições e as emoções os aspectos visados quando se pretende influir sobre o curso de um conflito.

É, pois, através destas variáveis que os sujeitos atribuem sentido à situação. A atribuição de sentido à situação implica desde logo dois aspectos que estabelecem o que podemos designar a *estrutura* do conflito (Sheppard, Lewicki & Minton, 1986), a saber: (a) a definição do que está em questão no conflito, daquilo sobre que o conflito é, a conjectura de cada uma das partes sobre aquilo em que o outro a ameaça e sobre o que são as preocupações do outro; (b) a identificação genérica do tipo de resultados que podem ser gerados, do tipo de decisões que podem ser tomadas, dos possíveis acordos que podem ser realizados, com vista à satisfação das preocupações do próprio e ou da outra parte. O quadro de referência para que remete a questão da satisfação das preocupações das partes permite equacionar um conjunto

de possíveis resultados, com base nos quais a parte escolhe a sua intenção estratégica para o episódio, a saber: (a) um resultado *integrativo* (Follet, 1940) ou de *ganhar ganhar* (Filley, 1975), em que ambas as partes vêm as suas preocupações satisfeitas; (b) um resultado de *perder perder* com a frustração das preocupações de ambas as partes; (c) um resultado de *ganhar perder* com a satisfação da preocupação de uma parte e a frustração da outra (Blake, Shepard & Mouton, 1964); (d) um resultado de *compromisso* que traduz a satisfação parcial, mas não a satisfação completa, de ambas as partes.

A definição do conflito e o equacionamento e escolha das intenções estratégicas são aspectos importantes para o desenrolar do processo e aliás mutuamente relacionados: a dificuldade de equacionamento de soluções integrativas, por exemplo, parece poder ter a ver com certos aspectos do processo cognitivo de definição das questões em conflito (Bazerman, 1968; Filley, 1975; Fisher & Ury, 1981). Como alguns estudos experimentais o confirmam (Magula, 1977, referido por Thomas, 1992), há algumas dimensões da definição da situação que podem favorecer mais ou menos o equacionamento de estratégias integrativas, nomeadamente as que respeitam (a) ao grau de egocentricidade com que o problema é definido, (b) à atenção que se presta aos aspectos menos visíveis do problema, aos aspectos mais subjacentes e ocultos e (c) à extensão com que se define a questão. Aquele estudo permitiu verificar, por exemplo, que a egocentricidade está relacionada com as intenções estratégicas competitivas ou de ganhar perder, enquanto que compreensão das preocupações subjacentes ao conflito se relaciona com intenções estratégicas colaborativas.

O equacionamento e selecção das intenções estratégicas parece articular-se ainda com outros aspectos cognitivos, designadamente com o tipo de raciocínio mobilizado, bem como com a táctica seguida para o implementar. Parece, pois, dever sublinhar-se a presença de dois tipos de raciocínio geradores de forças motivacionais que actuam na escolha das intenções estratégicas, o *raciocínio racional ou instrumental ou económico* e o *raciocínio normativo* (Thomas, 1992).

O *raciocínio racional ou instrumental ou económico* centra-se na relação meios fins. Segundo este tipo de raciocínio um curso de acção é considerado desejável e a sua escolha considerada racional se, simultaneamente, conseguir produzir o resultado desejado e for julgado exequível, tendo em conta nomeadamente as competências da parte e as reacções prováveis do outro às tácticas desenvolvidas (Pruitt, 1983; Pruitt & Rubin, 1986). Do modo como se define o resultado esperado ou desejado (a satisfação das preocupações de uma das partes ou de ambas), deriva a escolha desta ou daquela intenção estratégica. Assim, quando a

parte atribui grande valor à satisfação de ambas as partes, é provável que escolha estratégias colaborativas; em caso contrário, é provável que tenda a escolher estratégias competitivas; já nas situações em que não atribua grande valor à satisfação das preocupações de nenhuma das partes, é provável que escolha as estratégias de evitação ou perder-perder (Pruitt, 1983). Entretanto, a atribuição de valor às preocupações das partes parece ser ela própria determinada por factores, tais como, a importância que as questões em jogo têm para a parte, o medo do conflito, o grau em que a parte se vê a si própria como representando outros interesses mais largos ou a natureza das relações com o outro, desde as de identificação, de atracção, de repulsa, de dependência ou outras. Trata-se de factores que, através da influência que exercem no processo de atribuição de valor às preocupações das partes, acabam por influir indirectamente na escolha das intenções estratégicas, (Pruitt, 1983).

Quanto ao *raciocínio normativo*, centra-se na bondade do acto em si próprio, na sua aceitabilidade normativa e baseia-se no pressuposto de que os indivíduos, em virtude da sua natureza social, tendem a preocupar-se com as expectativas sociais. Trata-se de um tipo de considerações que atende às expectativas normativas dos indivíduos ou grupos com quem a parte se identifica, aos padrões normativos internalizados. Este tipo de considerações vem a ter um efeito moderador da crueza da avaliação instrumental da situação, sendo por isso favorecedor da preservação da unidade social em que o conflito emergiu (Fishbein & Ajzen, 1975). A pesquisa sistemática sobre as dimensões normativas do conflito e da negociação não se encontram tão desenvolvidas quanto as suas dimensões mais instrumentais, embora se devam sublinhar alguns contributos em que mais adiante nos deteremos.

Sintetizando, de acordo com o modelo de conflito que temos vindo a apresentar três importantes elementos concorrem para a definição que a parte faz do conflito, a saber: (a) a avaliação das questões em conflito, a qual por sua vez sugere um conjunto de possíveis resoluções, (b) o raciocínio instrumental sobre as possíveis consequências das alternativas de acção e (c) o raciocínio normativo sobre a justiça ou aceitabilidade das diversas alternativas de acção.

Relativamente ao papel das *emoções*, há a salientar a sua dupla influência, por um lado, na modelagem das cognições e, por outro, introduzindo no processo forças motivacionais adicionais (Kumar, 1989). No que respeita às intenções estratégicas, por exemplo, as emoções negativas podem facilitar uma simplificação cognitiva da situação e a emergência de percepções negativas sobre o comportamento do outro; em consequência de tais representações, a confiança na outra parte decresce e as hipóteses de uma conceptualização da

estratégia em termos competitivos aumentam, ao mesmo tempo que se reduz a capacidade de pensar em termos de soluções integrativas (Pruitt & Rubin, 1986). As emoções positivas, pelo contrário, permitem uma leitura mais rica da situação, aumentando a possibilidade de ver as potenciais relações entre os diversos aspectos do problema e favorecendo soluções mais inovadoras e positivas (Carnevale & Isen, 1986).

As intenções de acção. Portanto, cognições e emoções, enquanto forças motivacionais, geram na parte intenções de agir de um ou outro modo, bem como, posteriormente, o próprio comportamento aberto. Observe-se, de passagem, a necessidade em se distinguir comportamento aberto das intenções de acção que o precedem, ainda que algumas vezes a linguagem usada para descrever um e outro se confunda. O modelo comporta ainda a distinção entre *intenções estratégicas* e *intenções tácticas,* nos termos a que nos passamos a referir.

As *intenções estratégicas* da parte respeitam aos aspectos mais gerais de gestão do conflito, os quais permitem descrever os objectivos igualmente gerais que a parte pretende alcançar durante o conflito. As estratégias como que desenham o processo geral de condução da situação, desenho cuja necessária clareza não exclui flexibilidade decorrente, quer do evoluir das cognições e emoções, quer das eventuais reconceptualizações daí geradas. Nas situações em que a parte não dispõe de uma intenção estratégica clara o que se verifica é a emergência de comportamentos reactivos ou errantes, comportamentos ao sabor dos próprios acontecimentos.

Até meados dos anos 60 as estratégias foram conceptualizadas em termos unidimensionais: por exemplo, cooperativas versus competitivas ou cooperativas versus conflituais. Posteriormente, com base no trabalho de Blake & Mouton (1964), optou-se por modelos bidimensionais, de que o modelo de Thomas (1979, 1990) é um bom exemplo. Trata-se de um modelo taxonómico no qual as intenções estratégicas são classificadas e desenhadas em gráfico ao longo de duas dimensões ortogonais básicas: a *assertividade*, que identifica a extensão em que a parte procura satisfazer as suas próprias preocupações, e a *cooperação*, que identifica a extensão em que a parte procura satisfazer as preocupações do outro. Da articulação entre estas duas dimensões derivam então cinco intenções estratégicas: *competição*, *colaboração*, *compromisso*, *evitação* e *acomodação*. Estas categorias também se encontram presentes noutros modelos, embora uma ou outra apareça por vezes com designações um pouco diferentes. Saliente-se que existe hoje bastante evidência empírica sobre a validade das características básicas desta taxonomia, evidência aliás proveniente de

estudos que mobilizam diferentes metodologias (Prein, 1976, referido por Thomas, 1990; Ruble & Thomas, 1976; Van de Vliert & Hordijk, 1989; Ruble & Thomas, 1976).

Também Deutsch começou por olhar as estratégias de um modo dicotómico, colocando num lado as estratégias cooperativas, promotoras de conflitos produtivos e, no outro, as estratégias competitivas, promotoras de conflitos destrutivos A caracterização de um e outro conflito assentava na análise das respectivas consequências: em consequência dos conflitos construtivos ambos os participantes ficam satisfeitos com os resultados alcançados e pensam que ganharam com o conflito; em consequência dos conflitos destrutivos, pelo contrário, pelo menos uma das partes fica desgostosa com os resultados, considerando-se perdedora. Posteriormente, a cooperação e a competição são vistas como formas puras, idealizadas, sem existência real. Os conflitos, definidos em função do seu percurso estratégico, são então encarados na sua forma como uma mistura de um e outro tipo de processos e o futuro do conflito parece ser determinado pela natureza desta mistura de cooperação e competição (Deutsch, 1990).

Os processos cooperativos são entendidos como condição necessária, ainda que não suficiente, dos conflitos produtivos. O funcionamento dos processos cooperativos encontra-se associado, quer a condições ambientais favoráveis, como seja a existência de um ambiente não ameaçador, quer a características das partes, como seja, a experiência, um funcionamento cognitivo criativo e flexível e uma boa motivação para a resolução do problema. A prevalência dos processos competitivos, por sua vez, está associada aos conflitos destrutivos. O funcionamento dos processos competitivos assenta na progressiva mobilização de estratégias de poder e de tácticas de ameaça, coacção e engano, na progressiva desatenção e desuso das estratégias de persuasão e de tácticas de conciliação e ainda na maximização das diferenças e na diminuição da compreensão mútua e boa vontade entre as partes. Os riscos envolvidos no recurso sistemático à estratégia competitiva são tantos que é comum as instituições desenvolverem formas de controlo da mesma, nomeadamente através da definição dos papéis e ou do estabelecimento de normas e regras reguladoras das relações (Deutsch, 1989).

As *intenções tácticas* são intenções mais específicas sobre os meios de levar a cabo a estratégia. Estas intenções, desde a obra fundamental de Walton & McKersie (1965), têm sido discutidas em torno das *dimensões integrativa e distributiva*, dimensões que podem ser sobrepostas ao modelo de intenções estratégicas referido nos parágrafos precedentes. Algumas vezes, verifica-se na literatura a tendência para se tratar separadamente as duas

tácticas (Lewicki & Litterer, 1985; Putnam & Poole, 1987), ainda que, como Walton & McKersie (1965) observam, elas tendam a misturar-se nas negociações reais.

A *dimensão distributiva* representa a intenção da parte sobre a proporção em que as preocupações de ambas as partes deverão ser satisfeitas, sobre como é que se divide o bolo. Assim, na estratégia competitiva há um tomar absoluto, na acomodação há um dar total e, nas outras intenções, verifica-se uma distribuição mais ou menos equilibrada. Na análise das tácticas distributivas procura-se atender (a) às aspirações ou objectivos das partes, (b) ao seu ponto de resistência, bem como (b) à distância que medeia entre aquelas aspirações e o ponto de resistência. Neste quadro, cada parte procura levar a outra a concordar com um resultado que esteja o mais perto possível dos seus objectivos e o mais longe possível do seu ponto de resistência, recorrendo nomeadamente à tentativa de influenciar as intenções e comportamentos da outra parte, modelando os seus pensamentos e afectos de um modo que lhe seja favorável.

A *dimensão integrativa* tem a ver com as intenções da parte relativamente ao grau total e final de satisfação das duas partes com o resultado alcançado ou com a decisão efectuada. Assim, a colaboração tende a alargar a quantidade de satisfação alcançada por ambas as partes, a evitação reduz o nível de satisfação que se alcança ao negligenciar as preocupações de ambas as partes e as outras intenções centram-se num resultado que satisfaz mais ou menos as partes.

As tácticas integrativas, na sua dimensão mais instrumental, caracterizam-se pela tentativa da parte em valorizar a solução integrativa. Pode fazê-lo, quer mostrando ao outro que o resultado integrativo poderia ser favorável à satisfação das suas preocupações, quer salientando as suas vantagens para o futuro da relação numa base de cooperação, quer demonstrando que a parte não ficará com as suas preocupações comprometidas e que as do outro só poderão ser satisfeitas através de uma solução integrativa. Trata-se de um tipo de tácticas que requer flexibilidade nas posições e firmeza ou assertividade relativamente às verdadeiras preocupações. Portanto, firmeza nos interesses e flexibilidade nas posições (Fisher & Ury, 1981; Pruitt, 1983; Pruitt & Rubin, 1986). Um outro tipo de tácticas instrumentais integrativas dirige-se às expectativas do outro e, através delas, a parte pretende mostrar ao outro que as soluções integrativas são realizáveis. Isto implica capacidade para induzir no outro confiança quanto à possibilidade de ambos serem capazes de se envolver e de levarem por diante a realização da estratégia que responde às suas preocupações. A

comunicação, a atenção ao outro, a flexibilidade quanto às soluções e posições são determinantes neste tipo de tácticas.

Relativamente às tácticas normativas integrativas, nas quais nos deteremos mais adiante, elas têm sido estudadas em termos de justiça distributiva e procedimental. No âmbito da justiça distributiva (Deutsch, 1975), têm sido considerados os padrões normativos de avaliação da distribuição dos resultados pelas partes. No âmbito da justiça procedimental (Thibaut & Walker, 1975; Tyler, 1986), tem-se atendido aos padrões normativos de avaliação do modo como as decisões são tomadas.

Finalmente, no que respeita às tácticas integrativas relacionadas com as emoções do outro, destaca-se um grupo que apresenta como objectivos tentar prevenir no outro emoções negativas para com a parte e encorajar nele emoções positivas, de modo a facilitar o reconhecimento de possibilidades integrativas e a inibir forças motivacionais não cooperativas. Trata-se de um tipo de tácticas também algumas vezes associadas à ideia de criação de um clima relacional não crítico e de apoio (Likert & Likert, 1976). A criação de tal clima dependeria, em parte, da capacidade de centração no problema, de separação entre pessoa e problema (Fisher & Ury, 1981) e de tratamento do outro como um potencial aliado na resolução do problema; esta solução contrasta com aquelas em que se verifica uma personalização do conflito, em que o outro é tratado como parte do problema. Um outro objectivo deste tipo de tácticas dirige-se às emoções do outro relativamente a assuntos estranhos ao problema; aqui, e ao invés do que se verifica nas tácticas distributivas, o que se visa é afastar o outro de coisas irrelevantes que o possam distrair com assuntos exteriores à verdadeira questão.

O comportamento resolutivo. O comportamento resolutivo aberto refere-se a declarações ou a outras acções observáveis da parte que se seguem à formação das intenções; O comportamento resolutivo, ainda que nem sempre com sucesso, visa a implementação das intenções e funciona como estímulo a novos efeitos.

Tem sido possível identificar quais os comportamentos surgem mais associados determinadas intenções. Assim, por exemplo, foi possível verificar que as estratégias integrativas surgem predominantemente associadas a comportamentos de declaração de intenções, argumentação de apoio ao outro e mensagens tendentes à exploração conjunta da solução. As estratégias distributivas, por sua vez, surgem predominantemente associadas a ameaças, supressões de informação, argumentos irrelevantes, exigências, culpabilizações do outro (Putnam & Poole, 1987). Uma outra linha de investigação procurou identificar as

características dos bons negociadores em condições de vida real, parecendo que os mesmos se caracterizam por favorecer a comunicação e a confiança. Pode ainda acrescentar-se que no seu comportamento exibem tentativas de evitação ou redução de sentimentos negativos no outro e de construção de climas de apoio (Huthwaite, 1985).

As interacções. As interacções são os eventos que no modelo se seguem ao comportamento exibido pela parte. Com efeito, na sequência deste comportamento emerge a reacção do outro, a qual por sua vez desencadeia nova reacção da parte e assim sucessivamente até que uma solução seja encontrada ou imposta. Nesta s interacções mais ou menos prolongadas, cada comportamento de uma parte funciona como estímulo aos pensamentos, emoções e eventuais reconceptualizações estratégicas e tácticas da outra parte sobre a situação e por fim à emergência de um novo comportamento. Os investigadores têm-se debruçado sobre a análise da dinâmica das interacções sobretudo com base em dois focos: uns têm privilegiado a análise das fases das interacções, outros têm centrado a análise no processo de agudização ou escalada e desescalada nos conflitos.

A *análise das fases* das interacções tem sido realizada algumas vezes em torno dos conflitos de interesse. Têm sido apresentados modelos mais ou menos pormenorizados sobre a dinâmica interactiva, mas muitos deles não andam longe das quatro fases propostas por Sheppard (1984), a saber (a) a definição conjunta do problema e das possíveis soluções, (b) a discussão sobre as alternativas, (c) a selecção da alternativa, (d) a reconciliação em torno da decisão e sua implementação. Como exemplo dos modelos mais minuciosos, refira-se a proposta de Ike (1964) para quem, antes que seja possível a discussão sobre os detalhes do acordo, se torna necessário o estabelecimento de uma base geral de acordo, na qual aqueles se inscrevem, ente outros, os critérios de justiça a ter em conta na resolução do problema.

A *análise dos processos de escalada* centra-se nas "mudanças de nível ou intensidade do conflito" (Thomas, 1992, p. 679), as quais podem ocorrer em qualquer das suas diversas componentes. Também sobre esta questão têm surgido vários modelos descritivos. Glasl (1982), por exemplo, apresenta um modelo que identifica três fases gerais da escalada. Uma primeira fase, que designa de *racionalidade e controlo*, na qual as partes tendo consciência das tensões, procuram lidar cooperativamente com elas e centrar-se nas questões a resolver; uma segunda fase, que designa de *agudização da relação*, na qual as partes se transformam na principal fonte de tensão, o que corresponde a uma evolução do conflito caracterizada pela deterioração da confiança e da relação entre as partes; finalmente, uma terceira fase,

designada de *agressão e destruição*, na qual prevalece uma abordagem muito destrutiva da situação e uma representação mútua muito negativa.

No processo de escalada, os juízos instrumentais e normativos, bem como as emoções desencadeadas, vão contribuindo para leituras cada vez mais distorcidas da situação, motivando assim soluções cada vez mais competitivas e destrutivas. Do ponto de vista normativo, por exemplo, é frequente a tendência para se considerar o comportamento do outro progressivamente inadequado, injusto e mesmo perverso, por isso merecedor de castigos exemplares, dos quais a parte nada tem que se envergonhar. Do ponto de vista do contributo do raciocínio instrumental no processo de escalada é frequente, entre outros aspectos, a incapacidade das partes em tomarem em consideração a perspectiva do outro. Encontra-se aqui presente, entre outros, o tema da desconfiança, estado psicológico caracterizado pela crença de que a outra parte não é confiável, podendo esperar-se dela comportamentos de desinteresse ou ataque (Deutsch, 1975; Govier, 1993; Gurtman, 1992; Kramer, 1999).

Ainda que alguns investigadores considerem que níveis não muito severos de escalada podem contribuir para o reconhecimento da necessidade de cooperação e para o envolvimento em tal tipo de solução (Walton, 1969; Pruitt & Rubin, 1986), a tendência mais geral, vai no sentido do reconhecimento dos altos custos dos processos de escalada. Aliás, este facto levou alguns investigadores a procurarem identificar e descrever o processo de desescalagem, sublinhando a necessidade de introdução de um bloqueio do ciclo destrutivo (Putnam & Poole, 1987), nomeadamente através da clarificação de intenções não competitivas da parte (Thomas & Pondy, 1977).

Os Resultados

A componente *resultados* remete para aquilo que ao fim e ao cabo foi alcançado quanto à resolução da ou das questões em conflito e que por vezes se traduz na constatação de inexistência de real resultado ou decisão sobre o problema. A avaliação dos resultado a que se chegou está dependente dos objectivos que foram colocados para a gestão ou negociação da situação, pelo que se considera importante a clarificação destes objectivos; tais objectivos funcionam ao fim e ao cabo como critérios ou variáveis associados à gestão do conflito e que permitem avaliar a eficácia da mesma. Procurando integrar a vasta literatura que existe sobre o tema, Thomas propõe que se considere a gestão do conflito, tal como as intenções de acção, moldadas por consideração ou critérios de natureza cognitiva, uns de tipo instrumental, outros de tipo normativo.

As *considerações normativas* (Sheppard, 1984), nas quais mais adiante nos deteremos, remetem quer para *critérios de justiça distributiva*, que equacionam a rectidão da resolução, quer para *critérios de justiça procedimental*, que se centram na justiça do processo seguido. As *considerações instrumentais*, por sua vez, atendem sobretudo à desejabilidade dos resultados, avaliada em função dos benefícios que acarretam; daí o interesse em se analisar a resolução a partir da verificação de *quem são os primeiros beneficiários*. Assim, quando os objectivos se centram na obtenção de benefícios para uma das partes, são as estratégias ganhar perder que mais tendem a ser mobilizadas; quando se toma como objectivo da resolução a obtenção de benefícios por ambas as partes, torna-se mais provável a mobilização de estratégias cooperativas; finalmente, quando se toma o sistema em que as partes se incluem como primeiro beneficiário da resolução, então são encaradas resoluções de tipo sistémico, que geralmente incluem a integração de estratégias de tipo cooperativo.

Além do critério do principal beneficiário da resolução, as considerações instrumentais podem também ser analisadas em função do horizonte temporal considerado nos objectivos da resolução. Assim, quando os objectivos têm a ver com o *curto prazo*, a resolução tende a centrar-se na situação imediata, na obtenção dos melhores resultados naquelas condições, tentando-se optimizar nesse sentido o processo seguido. Quando os objectivos visam o *longo prazo*, a centração é no futuro, facto que facilita uma aposta na alteração das condições estruturais presentes com vista à prevenção dos conflitos no futuro.

Além dos objectivos ou critérios gerais orientadores da gestão dos conflitos, esta é ainda determinada por *critérios* ou objectivos mais *específicos* com aqueles relacionados; os critérios ou objectivos específicos, por um lado, contribuem para uma melhor clarificação dos objectivos a atingir, por outro, proporcionam critérios para uma melhor avaliação da eficácia da acção. Assim, e a título de exemplo, no campo das considerações normativas, podemos falar de critérios como a *percepção de justiça* das partes relativamente à acção (Thomas, 1992); no campo das considerações instrumentais, e a ainda a título de exemplo, podemos falar de critérios e ou resultados relacionados com a consecução da tarefa, tais como a *qualidade da decisão* e o *consumo de tempo e de outros recursos* e de critérios relacionados com a manutenção do sistema, tais como, a *satisfação das partes* e os *efeitos positivos na relação de trabalho* (Sheppard, 1984). Trata-se, pois, de critérios com base nos quais é possível avaliar a eficácia das diversas intenções e comportamentos estratégicos e isto no quadro de abordagens estratégicas quer de longa, quer de curta duração.

No âmbito das abordagens a longo prazo e tendo em conta as considerações normativas de justiça e os critérios específicos que lhes estão associados, parece ser possível sublinhar *a supremacia das soluções cooperativas*, não obstante o tempo e energia que requerem. Com efeito, neste tipo de soluções todas as partes se sentem assistidas nos seus direitos e reclamações (Eiseman, 1978), tratando-se também do tipo de solução socialmente mais desejada (Thomas & Kilmann, 1975). A relação entre colaboração e considerações instrumentais é igualmente muito elevada, uma vez que a qualidade do resultado é bastante positiva, ao permitir encontrar para ambas as partes o melhor resultado. Acresce que os processos subjacentes às estratégias cooperativas, como sejam, a troca aberta de informação e ou a escuta, ao favorecerem a aprendizagem, favorecem também a capacidade de transferência da cooperação para situações futuras. Devido ao clima de confiança que gera e às percepções positivas sobre os outros a que se encontra associada, é de sublinhar o seu efeito nas relações de trabalho (Fisher & Ury, 1981) e, consequentemente, no funcionamento positivo das organizações (Lawrwnce & Lorsch, 1967).

Porém, apesar de todas estas vantagens da colaboração, é polémico afirmar que ela é sempre eficaz ou adequada, sendo de destacar, entre outras, a existência de condições de curto prazo que podem tornar difícil o recuso apropriado a tal estratégia. Com efeito, no imediato, pode suceder não haver tempo para o trabalho de exploração e de construção da confiança que a colaboração exige ou podem as partes não dispor das competências necessárias. Aliás, considerações desta ordem, têm levado alguns investigadores a considerar que não é possível decidir sobre a supremacia absoluta de qualquer uma das estratégias, valorizando antes a necessidade de se atender às exigências da situação. O que, porventura frequentemente, se coloca é a necessidade de uma eventual conciliação de dimensões próprias das intervenções atentas ao curto prazo com aquelas que, apostando na longa duração, se esforçam por criar condições favoráveis à cooperação (Thomas, 1992).

Variáveis e Intervenções Estruturais

Não obstante a sua importância, não é nas condições estruturais do conflito, nem nas intervenções estruturais direccionadas à sua alteração, que a literatura sobre o conflito mais se tem centrado. Ora, é nesta última componente do modelo do conflito apresentado por Thomas que nos vamos situar, começando por clarificar o sentido com que o termo *estrutural* é aqui utilizado. A estrutura constitui com o processo um dos dois aspectos definidores de um qualquer sistema: a primeira reporta-se aos elementos mais estáveis do sistema, a segunda,

reporta-se aos incidentes que ocorrem no sistema dentro de uma dada sequência temporal e que são como que modelados pelas condições estruturais existentes.

Na ausência de modelos suficientemente integrativos de uma abordagem estrutural do conflito interpessoal, propõe-se que as variáveis estruturais sejam consideradas no âmbito de duas grandes categorias: (a) uma *categoria de localização*, que situa as variáveis relativamente a diversos aspectos ou elementos do sistema, tais como, as características das questões e das partes, a relação entre estas e a organização informal e formal do sistema; trata-se de um tipo de categoria de análise que apresenta alguma utilidade relativamente à organização das intervenções em situações de conflito; (b) uma *categoria teórica*, que identifica os papéis ou efeitos produzidos por diversas variáveis no sistema. Por exemplo, é possível considerar o efeito exercido pela variáveis estruturais nos pensamentos instrumental e normativo e nas emoções, bem como o efeito por sua vez exercido por estas variáveis nas intenções estratégicas das partes e, concretamente, nas suas intenções relativamente à mobilização da colaboração.

A modelagem do pensamento instrumental pelas variáveis estruturais. São identificadas como variáveis estruturais que modelam o pensamento instrumental sobre a colaboração, aquelas que têm como função incentivar a colaboração e sublinhar a sua exequibilidade.

Os *incentivos à colaboração* dizem respeito a variáveis que, como a expressão o indica, favorecem a colaboração, fazendo-o na medida em que valorizam o resultado integrativo, isto é, aquele que satisfaz as questões ou preocupações de ambas as partes. Podem funcionar como incentivos à colaboração, (a) ao nível das questões, uma elevada importância das mesmas para as partes, por exemplo; (b) ao nível das partes, as suas características psicológicas, como por exemplo, auto estima e necessidade de realização elevadas ou, num outro quadro, os respectivos níveis de desenvolvimento cognitivo ou social ou moral; (c) ao nível da relação, variáveis como a imagem positiva que as partes têm uma da outra; (d) ao nível das características informais da organização, o investimento na organização, por exemplo; finalmente, (e) ao nível das características formais da organização, variáveis como o sistema de recompensas em vigor, as interdependência funcionais que facilitem, nomeadamente, a colocação de objectivos super ordenados ou a existência de possibilidades de interacção após o conflito (Sherif, 1958; London & Howat, 1978). Clarifique-se que se entende por objectivos super ordenados os objectivos comuns mutuamente valorizados pelas partes e mesmo valorizados pela organização.

As *condições de exequibilidade* da solução dizem respeito a variáveis que favorecem a colaboração na medida em que destacam a sua exequibilidade, a possibilidade de serem soluções alcançáveis pelas partes. Estas varáveis podem ser agrupadas sob três ordens de factores: (a) *factores de flexibilidade*, que dizem respeita a variáveis que promovem a flexibilidade das partes relativamente às respectivas posições; (b) *factores de oportunidade*, os quais proporcionam, nomeadamente, o tempo necessário à construção de um resultado integrativo (Thomas, 1963) e condições de relacionamento directo entre as partes; e (c) *factores de confiança*, os quais remetem para a crença em que a outra parte tem também intenções colaboradoras, o que melhora a competência das partes para lidarem com a situação.

Relativamente a este último factor, a confiança, a investigação empírica tem mostrado que certas características de personalidade favorecerem uma confiança colaborativa, como sejam, uma elevada auto estima e ou um lócus de controle interno (Bigoness, Grigsby & Rosen, 1980, referidos por Thomas, 1992; Wall, 1977); entretanto há outras características de personalidade que parecem dificultar a criação de um clima de confiança, como sejam, o medo do conflito (Pruitt & Rubin, 1986). Reconhece-se a necessidade, contudo, de mais investigação sobre o tema, nomeadamente sobre como outras competências específicas podem facilitar a criação de confiança e cooperação entre as partes, tais como as competências de comunicação e de resolução de problemas. Entretanto, a confiança também pode ser marcada favorável ou desfavoravelmente pelo tipo de experiências que no passado se verificaram na relação com o outro, bem como pelas percepções do presente, designadamente pela percepção sobre o equilíbrio de poderes das partes, já que a colaboração é favorecida por relações onde se regista uma maior igualdade de poderes (Walton, 1969).

Podem funcionar como condições de exequibilidade susceptíveis de influir favoravelmente no pensamento instrumental sobre a colaboração uma variedade de factores. Em primeiro lugar, podemos referir, o nível das questões, a baixa pressão do tempo para a sua realização, a boa delimitação das mesmas, a baixa intensidade conflitos, por exemplo. Em segundo lugar, ao nível das partes, podemos destacar a influência de variáveis como o predomínio de um pensamento não dogmático (Rokeach, 1960), uma elevada auto estima, um lócus de controlo interno, o pouco receio do conflito, a existência de competências e conhecimentos, a elevada capacidade de auto monitorização (Baron, 1989), por exemplo. Em terceiro lugar, ao nível da relação, podemos destacar a influência da confiança mútua, da igualdade de poder, entre outros aspectos. Em quarto lugar, ao nível das características informais da organização, variáveis como a ausência de obrigações de posição perante

constituintes, a aceitação do discernimento dos representantes, os climas organizacionais orgânicos exercem alguma influência; note-se que estes climas orgânicos estão associados àqueles que se apresentam como não mecanicistas, não rígidos, não tradicionais ou não autocráticos (Bigoness, Grigsby & Rosen, 1980), por exemplo. Finalmente, ao nível das características organizacionais formais, questões como a ausência de regras e procedimentos constrangedores e interfaces suficientemente organizados podem influir favoravelmente no pensamento instrumental sobre a colaboração.

A modelagem do pensamento normativo pelas variáveis estruturais. O impacte do sistema normativo nas intenções colaborativas das partes depende quer do grau com que os diversos sistemas normativos que interferem com os indivíduos prescrevem tal tipo de estratégia, quer do grau de internalização daqueles sistemas pelas partes em conflito (Fishbein, 1963).

Podem funcionar como condições normativas facilitadoras da colaboração, (a) ao nível dos indivíduos, as normas que compõem o sistema normativo de cada uma das partes do conflito, sendo de destacar que "os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1969) propiciam uma tentativa de classificação daqueles sistemas (e que) os preceitos dos estádios posteriores parecem corresponder geralmente a um movimento que, longe da competição a favor das necessidades pessoais, apresenta um ênfase mais colaborativo nas necessidades de ambas as partes e do sistema em geral" (Thomas, 1992, p. 698, 699); (b) ao nível da relação, variáveis como as expectativas de colaboração mutuamente partilhadas pelas partes; e (c) ao nível das dimensões informais da organização, questões como o grau de prescrição ou desejabilidade da colaboração presente nas normas da sociedade, na cultura da organização ou na ideologia dos grupos de pertença.

Como já se referiu, o outro conjunto de factores estruturais que contribuem para a modelagem do pensamento normativo e em particular para o favorecimento das intenções colaborativas das partes, tem a ver (a) ao nível dos indivíduos, com o grau de internalização das normas, de tal modo que, quanto mais forte for o grau de internalização das normas prescritivas ou indicativas de colaboração, tanto mais o indivíduo tenderá a proceder em conformidade com elas; (b) ao nível da relação, com o grau de identificação ou atracção mútua das partes; e, (c) ao nível da organização, com o grau de coesão da sociedade, da organização e dos grupos de pertença.

A modelagem das emoções pelas variáveis estruturais. Ainda que o modelo apresentado por Thomas dispense manifestamente uma maior atenção às variáveis de natureza cognitiva,

contudo, em todas as quatro componentes do modelo (o processo, os resultados, a 3ª parte e as condições estruturais), a variável afectiva é considerada. No quadro da componente em causa nesta secção, a componente condições estruturais, é atribuído aos factores *ameaça* e *apoio* (Thoits, 1984) um papel que pode ser facilitado ou contrariado por variáveis que actuam ou se localizam nos diversos níveis ou categorias consideradas no modelo. Assim, ao nível dos indivíduos, a auto estima pode tornar o auto conceito menos vulnerável às ameaças e portanto mais aberto à colaboração; também um clima de apoio ao nível da relação entre as partes e das dimensões informais e formais das organizações, podem ser facilitadores e incentivadores da colaboração.

A existência deste tipo de apoios a nível interno de cada indivíduo constitui como que uma barreira contra a invasão pelo eu de sentimentos estressantes de ameaça; também a existência de apoio social cria condições para um clima relacional e social positivo, um clima no qual os indivíduos se sentem como pessoas merecedoras de atenção, pessoas a quem é reconhecido valor e importância (Likert, 1961).

A Terceira Parte

Nos estudos sobre o conflito no campo da psicologia social o tema da 3ª parte é um tema recorrente e reporta-se à intervenção de uma parte não directamente envolvida no conflito, a qual geralmente é invocada quando as partes esgotaram, ou têm a convicção que esgotaram, a sua capacidade de resolução directa do problema. De uma maneira geral a literatura sobre a 3ª parte foca a sua intervenção no processo de conflito e na base do modelo das intervenções de curto prazo.

Quem desempenha o papel de 3° parte varia bastante em função das circunstâncias e dos contextos, podendo dizer-se algo semelhante quanto à natureza do papel por ela desempenhado no processo de resolução do conflito. Nas empresas o papel é geralmente desempenhado por um gestor, por um consultor ou por um mediador de conflitos, personagens cujos desempenhos apresentam bastantes especificidades, ainda que certos aspectos em comum.

Na intervenção dos *gestores*, e com base em investigação empírica (Lewicki & Sheppard, 1985; Sheppard, 1983, 1984; Sheppard, Blumenfeld-Jones, Minton, Hyder & Oeeb, 1987, referido por Thomas, 1992), foi possível identificar intervenções mais centradas no processo e outras mais centradas no resultado ou decisão, umas e outras realizadas com recurso a um de quatro estilos principais: (a) o *inquisitorial*, no qual o papel do gestor é muito

activo e interveniente, exercendo grande pressão no sentido da tomadas de decisão; (b) o *de aconselhamento*, no qual o papel do gestor é mais passivo, escuta e aconselha as partes, podendo no entanto chegar a tomar ele uma decisão na sequência desse trabalho; (c) o *proporcionador de energia*, o qual intervém bastante menos do que nos anteriores estilos, atribuindo-se sobretudo um papel de incentivador e de apoiante ao debate e à procura de decisões pelas partes; (e) finalmente, o *mediador*, estilo que, embora atribua ao gestor um papel particularmente presente no processo de debate, se traduz por um afastamento relativamente à decisão, a qual fica nas mãos das partes. (Thomas, 1992).

Posteriormente, com uma outra metodologia, Sheppard (1987) identificou quatro estilos de intervenção dos gestores, mais uma vez relacionados quer com os objectivos ou critérios de eficácia do gestor, quer com a sua definição da situação: (a) *consultor de processo*, no qual o gestor ajuda as partes a definirem com clareza o problema e os respectivos pontos de vista, bem como a lidarem com os seus sentimentos; (b) *definidor de factos*, no qual o gestor se preocupa com o estabelecimento claro da informação relevante; (c) *árbitro*, no qual o gestor se centra na identificação, avaliação e escolha da alternativa de resolução; e, finalmente, (d) *proporcionador de energia*, preocupado com a aceitação e cumprimento das decisões e atento às interpelações das partes sobre as mesmas. Mais uma vez se verificou a fraca presença de tarefas mais próximas da consulta e da mediação nos estilos de resolução identificados a partir das respostas dos gestores. Porventura, devido ao tempo exigido a este tipo de intervenções, à preocupação dos gestores com os efeitos mais largos do conflito no sistema, ou à ausência das competências necessárias, o referido estilo de mediação não parece ser o mais preferido.

No âmbito de um desempenho da 3ª parte mais próximo do *papel de consultor*, Prein (1984) destaca a vantagem da *estratégia procedimental*, quando comparada com as estratégias de confrontação e mediação, vantagem cujo reconhecimento decorre da sua eficácia num espectro mais largo de condições. Aquela estratégia distingue-se por uma intervenção bem estruturada, direccionada para a identificação do problema e de possíveis soluções. A centração não está pois exclusivamente nas relações, mas também na procura de resoluções adequadas. Um outro importante elemento caracterizador desta estratégia consiste, em relação às resoluções, na actuação da 3ª parte, que não se inibe em ter um claro papel de proposição, sem que tal pressuponha uma desresponsabilização das duas partes na efectiva exploração e decisão sobre as mesmas.

Finalmente, a identificação do desempenho da 3º parte com um *papel de mediador* está associada a uma intervenção bastante especializada, uma intervenção que requer um conjunto

de competências bastante especificas. No âmbito deste tipo de papel, pode invocar-se a existência de propostas que apontam para um modelo de organização das tácticas dos mediadores em três categorias, as *tácticas reflexivas*, as *tácticas directivas* e as *não directivas*, a mobilizar em função das características da própria situação (Carnevale & Pegnetter, 1985).

Em Síntese

O modelo de conflito proposto por Thomas (1990) apresenta-se como integrador da vasta investigação empírica disponível sobre o tema. Também se assume como uma proposta de revisão do paradigma comportamental do conflito, proposta que pretende articular de um modo integrado, em todas as suas componentes, dimensões de natureza cognitiva, instrumental e normativa, bem como dimensões de natureza afectiva ou emocional. Regista-se ao mesmo tempo a preocupação em destacar algumas dimensões em relação às quais se torna necessário aprofundar a pesquisa.

É o caso das dimensões normativas do conflito, de que a justiça é apenas um dos aspectos. Estas dimensões são evocadas quer a propósito da natureza dos conflitos, quer a propósito dos preceitos ou critérios morais que modelam as escolhas das estratégicas de resolução. Relativamente a estas últimas é sublinhado o interesse do seu estudo em contextos reais de vida. Sobre esta matéria merece que se destaque que a atenção prestada às dimensões normativas do conflito deriva da sua "crença pessoal que, de facto, nas culturas organizacionais fortes, as lealdades (coesão) e as estruturas normativas, são muitas vezes a fonte dominante das intenções e comportamentos cooperativos nos conflitos" (Thomas, 1992, p. 702). Um outro campo em relação ao qual se propõe o desenvolvimento de mais pesquisa, tem a ver com o papel das emoções em todo o processo de conflito e dos objectivos ou critérios de gestão dos conflitos.

Para terminar, sublinhe-se a influência que esta abordagem teve no modo como desenhámos a presente pesquisa, quer na identificação das questões orientadas para a exploração das situações de conflito, quer no equacionamento das variáveis preditoras a considerar. O contributo desta abordagem revelou-se igualmente precioso na leitura dos resultados da pesquisa.

Intervenção Educativa e Resolução de Conflitos

A intervenção educativa no campo da gestão dos conflitos assenta no reconhecimento do seu potencial positivo nas relações interpessoais, inter e intragrupais e nas instituições.

Com efeito, o conflito pode contribuir para a prevenção do imobilismo pessoal e social, criando condições favoráveis à mudança, desde que o seu curso siga uma orientação predominantemente produtiva (Deutsch, 1990, s.d.; Johnson & Johnson, 1994). Daí que a boa questão tenha a ver não com o *como eliminar o conflito* mas sim com o *como conduzi-lo de um modo produtivo*. Em numerosos programas de intervenção educativa a resposta a esta questão tem passado pela valorização das estratégias cooperativas de resolução dos conflitos e pela organização sistemática e continuada de actividades que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem e treino de competências associadas àquelas estratégias.

Este enfoque dos programas de intervenção educativa na estratégia cooperativa é justificado, em parte, pelos resultados da investigação empírica, a qual tem mostrado a supremacia daquela estratégia: ela revelou-se mais produtiva do que a estratégia competitiva na resolução dos problemas e, muito particularmente, quando se atende ao impacte das resoluções na longa duração. Acresce que a opção por um enfoque na estratégia cooperativa apoia-se algumas vezes em assumidas considerações de carácter moral, nomeadamente no critério de procura do *maior bem para o maior número.* Ocorre ainda que, embora algumas condições favoreçam mais do que outras os conflitos produtivos, na verdade, não parece haver nada de inerente à maioria dos conflitos que os torne insusceptíveis de uma resolução daquele tipo (Deutsch, 1973, 1990, s.d.).

Portanto, a questão que se coloca é a de *como desenvolver conflitos produtivos*, como implementar resoluções produtivas dos conflitos com base em estratégias cooperativas, através das quais o conflito seja percebido como um problema mútuo a resolver pelo esforço colaborante de ambas as partes. Tal metodologia supõe que as partes se procuram escutar e compreender mutuamente de tal forma que possam estabelecer qual é o problema a resolver e possam encontrar criativamente uma solução que traga ganhos a ambas as partes ou que, não o conseguindo, sejam capazes de mobilizar outros procedimentos, nomeadamente a invocação e aplicação de uma regra mutuamente aceitável ou o apelo à intervenção de uma terceira parte (Deutsch, 1989; s.d.).

É, pois, hoje comum encontrar na literatura da área da psicologia social programas de treino de competências de resolução de conflitos, nomeadamente em contexto escolar e que apresentam entre si bastantes pontos em comum. O programa de Gordon e Burch (1998), por exemplo, também muito inspirado na psicologia humanista de filiação rogeriana, é um bom exemplo de um programa bem sucedido e divulgado nos contextos educativos. É de sublinhar a existência de duas ideias chave comuns a esta panóplia de programas: a primeira tem a ver

com a ideia de que podemos fazer equivaler um processo construtivo de resolução do conflito a um processo eficaz de solução cooperativa do problema, e um processo destrutivo a um processo competitivo ou de ganhar perder; a segunda tem a ver com a ideia de que existe como que uma relação circular entre os processos e os efeitos ou consequências que caracterizam um dado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, de tal modo que os processos tendem a gerar determinado tipo de efeitos e estes por sua vez a facilitar determinado tipo de processos (Deutsch, s.d.). Destacaríamos destes programas, um conjunto de orientações que passamos a referir, apoiando-nos no que noutro local escrevemos sobre o assunto (Carita & Fernandes, 1997).

Refira-se em primeiro lugar que basta por vezes (r)estabelecer os canais de comunicação. Esse (r)estabelecimento requer como condição de eficácia um comportamento simultaneamente aberto, próximo, assertivo, activamente empenhado na expressão pessoal e também na escuta e compreensão do outro, um comportamento capaz de reconhecer e de disponibilizar os recursos próprios e de incentivar o outro à expressão e disponibilização dos seus (Schmuck & Runkell, 1985).

Uma comunicação com estas características oferece condições para que possa emergir a confiança mútua, pedra de toque de uma relação de qualidade. Numa relação de confiança, cada um acredita que o outro não irá retirar, à sua custa, vantagens da situação. Trata-se de um contexto relacional que, uma vez estabelecido, permite encarar com maior serenidade os conflitos. A existência de uma boa comunicação, porém, pode não ser suficiente para a resolução dos conflitos. Alguns conflitos em vez de se dissiparem, arrastam-se e, quer pelo mal que provocam, quer pelo prejuízo que acarretam à prossecução das tarefas, quer pela sua própria complexidade e gravidade, exigem ser cuidadosamente enfrentados.

Uma segunda orientação que perpassa por alguns programas centrados na resolução dos conflitos, sublinha que a abordagem positiva dos conflitos na sala de aula não tem que ser distinta da abordagem positiva levada a cabo em qualquer outro contexto relacional. Propõe-se que o conflito professor-aluno seja encarado como um problema mútuo a resolver, que se procure activamente e em conjunto uma solução que satisfaça ambos e que se prossiga de um modo metódico o tratamento do problema. Trata-se de uma proposta que não prescreve receitas, antes recomenda um percurso marcado (a) pela prevalência da horizontalidade na relação professor aluno, com base na assumida abdicação do uso do poder como instrumento regulador da relação, (b) pela cooperação na procura da solução, (c) pela escolha da solução que melhor satisfaça a ambos, (d) pelo reconhecimento da singularidade de cada situação e,

por isso, da necessidade de envolvimento criativo na procura da solução em cada caso, (e) pela definição do conflito como um problema a resolver, através de uma abordagem metódica do mesmo (Gordon & Burch, 1998).

Uma terceira orientação que destacaríamos consiste no desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e comportamentos adequados à estratégia cooperativa, existindo vários programas que apostam neste tipo de intervenção. Deutsch (1990) destaca a existência de um conjunto de orientações que atravessam a generalidade desses programas e que apontam a necessidade de (a) se reconhecer o tipo de conflito em que se está envolvido; (b) se tomar consciência das causa e das consequências da violência e das alternativas possíveis a seguir, quando estamos bastante zangados; (c) se procurar o confronto com o conflito e não o seu evitamento; (d) se manter respeito por si próprio e pelos seus interesses, bem como o respeito pelo outro e pelos seus interesses; (e) se distinguir entre interesses e posições; (f) se explorar os interesses pessoais e os do outro, a fim de se identificar o que é comum e ou compatível e pode ser partilhado; (g) se definir o conflito como um problema dos dois, que deve ser resolvido cooperativamente; (h) se procurar, na comunicação com o outro, escutá-lo atentamente e falar de modo a ser por ele compreendido; (i) estar atento à tendência natural para o preconceito e para a recíproca distorção de juízos; (j) desenvolver competências para lidar com os conflitos difíceis.

Particularmente para este último tipo de situações, as mais difíceis, o desenvolvimento do autoconhecimento parece ser tão importante quanto saber o que fazer ou que competências devem mesmo ser desenvolvidas. É a partir do reconhecimento do modo como habitualmente nos comportamos em situações de conflito que se pode gizar e desenvolver a aprendizagem de outros modos de ser e de fazer (Curwin & Mendler, 1987). Será vantajoso que, para o desenvolvimento do autoconhecimento, os indivíduos se confrontem com temas tais como o evitamento e o envolvimento excessivo nos conflitos, a agressividade e a brandura, a rigidez e a flexibilidade, o racionalismo e a emotividade, a maximização e a minimização das questões, a revelação e o secretismo, as preocupações éticas e a sua ausência (Deutsch, 1990).

Finalmente, destacaríamos um quarto aspecto que nos parece atravessar os programas de desenvolvimento de competências de resolução dos conflitos. Tem este aspecto a ver com a interrogação que devemos formular sobre duas questões: a que nível do sistema pretendemos agir e a que nível temporal pretendemos projectar a nossa acção. Com a primeira questão, trata-se de equacionar quais as variáveis em cuja mudança pretendemos intervir: se pretendemos intervir a nível do processo, isto é, nos eventos objectivos e

subjectivos que se vão desenrolando e ou se pretendemos intervir a nível das condições estruturais mais ou menos permanentes e que interagem com os referidos eventos. Com a segunda questão trata-se de equacionar se pretendemos agir no curto prazo, no sentido da alteração imediata da situação, sem a preocupação de olharmos para a frente e ou se pretendemos desenvolver uma acção com repercussões no médio e longo prazo, uma acção preocupada não só em não hipotecar mas também em acautelar o futuro da relação (Thomas, 1992). Não são duas dimensões independentes. Com efeito, as intervenções exclusivamente centradas no impacte imediato das soluções tendem a agir mais ao nível dos acontecimentos presentes, ao passo que as intervenções mais preocupadas em acautelar o futuro, ou melhor, em resolver os problemas presentes de um modo que previna o seu reaparecimento no futuro, tendem a agir mais a nível das variáveis mais permanentes e estruturais do sistema, sem prejuízo de dedicarem atenção às ocorrências do presente.

Mais uma vez é difícil decidir sobre a bondade absoluta de um ou outro tipo de estratégia, sempre e para toda e qualquer situação. Teórica e praticamente, contudo, é mais aconselhável o recurso a estratégias e soluções que acumulem ao seu poder de resolução no imediato, a capacidade de não hipotecarem, antes potenciarem, o futuro São por isso mais aconselháveis as intervenções estruturais e de longo prazo, sempre que a situação o admita. No caso do conflito na sala de aula, trata-se de interrogar as diversas variáveis que se movem e estruturam esse contexto, sendo possível identificar uma série dessas variáveis com vista à modificação do ambiente na sala de aula, apesar das diversas dificuldades colocadas pelos constrangimentos institucionais. Aliás, por vezes, basta modificar as características físicas ou psicológicas da sala de aula para que muitos problemas não surjam ou possam ser resolvidos (Gordon & Burch, 1998).

Relativamente aos processos de mediação em contexto escolar, Deutsch sublinha o interesse em se ensinar e envolver os próprios estudantes em tais procedimentos, o que implica que eles aprendam (a) a pôr fim às hostilidades; (b) a aperceber-se das intenções das partes relativamente ao processo de mediação; (c) a ajudar as partes a negociar adequadamente uma com a outra e (d) a formalizarem o seu acordo. A ajuda ao processo de negociação implica que ambas as partes sejam capazes de (a) definir em conjunto o conflito, o que pretendem e sentem, (b) que expliquem uma à outra as respectivas razões; (c) que sejam capazes de formular a perspectiva da outra parte, (d) que sejam capazes de inventar pelo menos três soluções mutuamente satisfatórias e (f), finalmente, que sejam capazes de chegar amigavelmente a um acordo.

Para além da colaboração doutros profissionais, os professores, pelo estatuto que detêm, podem exercer um influencia favorável junto dos estudantes e dos seus pais, no sentido da valorização e aprendizagem das soluções cooperativas dos problemas, desde que eles próprios se disponibilizem ao desenvolvimento das competências necessárias ao efeito. Tal influência pode exercer-se, quer através da qualidade das suas interacções quotidianas (Good & Brophy, 1984), quer através de comunicações ocasionais, quer mesmo através da sua participação em programas de instrução directa sobre esta metodologia.

Na década de noventa foi igualmente concedido especial ênfase na criação de contextos cooperativos de aprendizagem (Johnson & Johnson, 1989, Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Johnson & Johnson, 1994) e na mediação exercida por pares (Johnson & Johnson, 1987, 1991). Através da criação dos contextos cooperativos pretende-se que todos os estudantes se envolvam nas situações de aprendizagem e que obtenham sucesso nas mesmas, no quadro de boas relações de trabalho. Na mediação exercida por pares, pretende-se que os estudantes desenvolvam competências de ajuda à construção de soluções satisfatórias nas situações em que as partes em conflito não se mostraram capazes de o fazer sem ajuda.

Estas são pois algumas das orientações mais frequentes nos programas educativos na área da resolução de conflitos, inspirados nos estudos desenvolvidos no campo da psicologia social. Deve, no entanto, sublinhar-se que muitos destes programas não se encontram suficientemente validados, apoiando-se a sua avaliação apenas no grau de satisfação obtido pelos seus destinatários (Deutsch, 1990).

Acresce que, numa perspectiva mais larga e integradora da intervenção para a promoção do desenvolvimento interpessoal, é de invocar outras tipologias, designadamente a que opõe as estratégias informativo-instrutivas às de exploração reconstrutiva (Coimbra, 1991a). A estratégia informativo-instrutiva coloca a sua ênfase na aquisição de competências específicas, mediante o treino em situação não real. O objectivo consiste em substituir os modos de funcionamento dos sujeitos por outros considerados mais adequados, na lógica de quem propõe o programa. De objectivos e alcance mais vastos apresenta-se a estratégia de exploração reconstrutiva.

Nesta estratégia reconhecem-se contributos provenientes de diversas escolas e áreas da psicologia, tais como a psicodinâmica, a humanista, a estrutural-cognitiva e a ecológica. No quadro desta abordagem é reconhecido o papel activo dos indivíduos, no contexto de uma relação de apoio segurizante e desafiante. Operativamente o ponto de partida são as experiências de relação com o mundo, a criação de oportunidades de acção e a reflexão

sistemática sobre estas experiências, uma reflexão que não faz economia das dimensões do afecto e da emoção. Espera-se que, com tal apoio, os indivíduos se vão revelando capazes de construir novos significados sobre o mundo, de o compreender, sentir e agir sobre ele de modos mais adequados, autónomos e gratificantes (Coimbra, 1991a).

1.3 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, UMA IMPORTANTE REFERÊNCIA DA PESQUISA

Propomo-nos esclarecer nesta secção o sentido do contributo da psicologia do desenvolvimento para a nossa pesquisa. Comecemos então por sublinhar que, no nosso estudo das representações dos estudantes sobre o conflito, não constitui nossa orientação a procura das estruturas cognitivas formais de natureza sequencial. A nossa abordagem das representações está preferencialmente orientada pelo modo como este objecto é investigado no quadro da teoria das representações sociais. Como já foi referido na secção sobre as representações sociais, o estudo destas exige, nomeadamente, a análise descritiva do seu conteúdo, ou seja, das informações, das opiniões, das crenças, dos valores mobilizados a propósito do objecto representado. Sucede que as categorias de análise que utilizamos para o estudo de alguns destes aspectos são devedoras de conceptualizações oriundas do campo da psicologia do desenvolvimento. Daí que alguns temas da psicologia do desenvolvimento constituam referências importantes do nosso trabalho.

Também ao procedermos à análise do sistema de ancoragem das referidas representações tivemos em consideração um conjunto de variáveis particularmente significativas nos estudos de matriz desenvolvimental. É o caso de variáveis como a idade, a escolaridade, o sexo e o contexto, bem como de outras de cariz mais eminentemente psicológico. Situam-se neste último grupo as variáveis relativas às competências de negociação interpessoal e de juízo moral, correspondentes a constructos trabalhados no campo da psicologia cognitiva desenvolvimental. Acresce que o modo como a psicologia desenvolvimental olha a qualidade desenvolvimental dos contextos, em particular dos contextos educativos, foi por nós assumida como uma referência essencial do nosso próprio olhar sobre a qualidade desenvolvimental da sala de aula. Esta assunção deveu-se, quer à riqueza teórica e empírica que sustenta a perspectiva desenvolvimental sobre a qualidade dos contextos, quer à sua indissociável associação aos valores de autonomia, solidariedade e cooperação, valores que em termos de orientação educativa inteiramente partilhamos.

Tendo pois em conta que alguns temas e contributos da psicologia do desenvolvimento social constituem um dos referenciais do nosso trabalho, propomo-nos abordar nesta secção aqueles que mais directamente o marcaram, atendendo especialmente ao modo como eles foram colocados e estudados por Selman e por Kohlberg e seus colaboradores. Começaremos por abordar alguns dos traços essenciais do estudo da cognição no quadro da psicologia estrutural do desenvolvimento e de seguida veremos os principais conceitos do campo da compreensão da acção social (tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal) e do pensamento moral (juízo moral, orientações e tipos morais, cuidar) a que nos reportamos no nosso trabalho, as relações entre domínios da cognição, as relações entre a forma e o conteúdo do pensar, as relações entre a cognição social e a acção social, os factores de desenvolvimento sociomoral, as relações entre a escola e o desenvolvimento e, finalmente, a avaliação da qualidade desenvolvimental dos contextos escolares.

1.3.1 Características Gerais da Abordagem Desenvolvimental da Cognição

Na psicologia desenvolvimental, a obra de Piaget foi determinante, tendo o seu impacte chegado aos EUA por volta dos anos 60. A característica central da psicologia piagetiana sublinha as sucessivas tentativas da criança na construção de sentido, tentativas cada vez mais equilibradas e através das quais se torna possível à criança compreender e interpretar o mundo que a experiência lhe apresenta. A entrevista clínica e as observações constituem os procedimentos metodológicos privilegiados através dos quais se espera que o indivíduo revele o modo como compreende as questões que lhe são colocadas.

Sinteticamente podemos dizer que a abordagem desenvolvimental assenta na consideração de que o ser humano se desenvolve, sendo que existem áreas desse desenvolvimento onde é possível encontrar algumas estruturas invariantes e universais, hierarquicamente organizadas em estádios e ou níveis de compreensão da realidade, os quais interferem com o funcionamento dos indivíduos. O que interessa à abordagem desenvolvimental é a identificação e caracterização desenvolvimental da perspectiva dos indivíduos, das suas concepções mais profundas, no pressuposto de que é através delas que é possível aceder a uma mais adequada compreensão do seu comportamento. Com efeito, é através delas que acedemos ao sentido que esse comportamento tem para os seus próprios agentes. A hipótese fundamental característica desta abordagem é assim a de que existe em cada indivíduo uma sequência ontogénica invariante de níveis de compreensão do real, que dão sentido e organização à forma, senão à função, dos comportamentos interpessoais. Trata-

se de uma abordagem preocupada não com o conteúdo dos juízos, mas com o modo como as crianças raciocinam, com a estrutura ou forma dos seus juízos, com o modo como se processa o desenvolvimento do pensar (Selman, 1977, 1980).

Não obstante a importante publicação do *Juízo Moral da Criança* em 1932 e a repercussão que tal obra viria a ter, o trabalho essencial de Piaget centra-se, não no campo da construção pelos indivíduos das suas estruturas de juízo moral, mas sim na sua construção das estruturas do conhecimento lógico e físico, através das experiência de interacção com a realidade. Paralela e posteriormente a este trabalho, outros investigadores procuraram adaptar o modelo piagetiano à compreensão e descrição da experiência social. Nesta extensão do modelo estrutural do desenvolvimento ao campo da cognição social o contributo de Kohlberg (1969) foi da maior importância, bem como os de outros investigadores seus alunos e colegas que continuaram e alargaram o seu trabalho (Turiel, 1975, 1983; Damon, 1977, 1981; Selman, 1980; Broughton, 1978, 1987; Fowler, 1981, entre outros). Todos estes autores erigiram como seu objecto de estudo uma ou outra categoria do conhecimento sobre a experiência social, sobre as relações morais ou sociais, tendo-o feito a partir do intento de entenderem as mudanças estruturais e sequenciais aí operantes e com vista a produzirem descrições qualitativas dos estádios de desenvolvimento das categorias em estudo.

No campo da psicologia desenvolvimental destaque-se ainda a importante influência exercida pelo modelo sócio cultural nas últimas décadas do século XX, influência especialmente marcada pelos contributos do psicólogo russo Vigotsky (1978). Uma linha central diferenciadora do modelo, reside no expresso reconhecimento e valorização da influência do social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança, cabendo aos adultos um papel de *delegados da cultura* (Bruner, 1985). De acordo com este papel cabe aos adultos iniciar a criança em técnicas progressivamente mais sofisticadas de resolução dos problemas, mediante recurso a actividades colaborativas. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988) clarifica o modo como o adulto pode exercer a sua função de guia no quadro das actividades colaborativas a empreender e aponta o papel progressivamente menos proeminente que lhe cabe assumir na resolução das tarefas. Na verdade, a sua função consiste em propiciar à criança momentos e experiências de interacção social ajustados ao seu nível de desenvolvimento e através dos quais a função cognitiva possa efectivamente ocorrer nesse plano interpessoal, para que depois gradualmente vá sendo internalizada para o plano intrapessoal (Vigotsky,1978).

Em todo o caso, os modelos desenvolvimentais mais clássicos de abordagem da cognição social e, em particular, os contributos de Kohlberg e Selman, foram das referências teóricas desenvolvimentais mais determinantes em todas as fases da nossa pesquisa. Esta influência exerceu-se quer nos domínios da cognição social eleitos como objecto de estudo, quer no modo como em alguns aspectos a abordagem foi levada a cabo. Exerceu-se ainda na assunção das implicações que um e outro daqueles autores retiram das suas investigações sobre os factores de desenvolvimento, para a elaboração de propostas educativas sobre a promoção do desenvolvimento social e moral, designadamente em contexto escolar. Vejamos então sinteticamente alguns aspectos essenciais das suas abordagens, tendo como critério de referência aqueles aspectos cuja influência de um ou outro modo mais se fizeram sentir no presente trabalho e que já atrás enunciámos.

1.3.2 Principais Conceitos de Referência no Campo da Compreensão da Acção Social e do Juízo Moral

Na nossa investigação concedemos particular atenção aos processos de regulação dos conflitos interpessoais. É indicativo de tal preocupação o facto de nos termos proposto identificar quais as estratégias gerais e específicas que, segundo os estudantes, são mais mobilizadas nas salas de aula para a resolução dos conflitos que surgem, bem como aquelas que os estudantes propõem em alternativa. Não foi nossa intenção, nem seria praticamente viável, trabalhar com toda a gama de comportamentos de resolução identificados ou propostos pelos estudantes. Contudo foi principalmente com base nas descrições dos estudantes que viemos a construir o sistema de análise das mesmas. Uma vez trabalhados os dados à luz do referido sistema de análise, procurámos verificar a sua relação com a competência estrutural de negociação interpessoal.

Portanto operámos a partir de um nível de análise que, embora elevando-se acima da descrição concreta dos comportamentos de resolução, não questiona estes sobre as suas eventuais estruturas formais e sequenciais de sustentação. Questionou-se, porém, a relação entre o tipo de estratégias mobilizadas e propostas pelos estudantes para a resolução das situação de conflito emergentes no quotidiano escolar e o seu nível de competência de negociação interpessoal. Daí o nosso interesse pela teorização de Selman sobre os processos de regulação interpessoal. Como teremos oportunidade de especificar no capítulo da metodologia, o constructo de tomada de perspectiva social foi igualmente mobilizado no nosso sistema de análise, a propósito das explicações avançadas pelos estudantes em diversos contextos de produção dos discursos.

No âmbito dos nossos objectivos, também nos interessámos pela avaliação dos estudantes sobre a qualidade moral das acções de resolução, bem como pelo conteúdo da argumentação por eles mobilizada na justificação dessa avaliação. Para o efeito, questionámos os estudantes na base do que entendemos ser as duas grandes dimensões da moralidade, a justiça e o cuidar. Também neste campo de análise, com base principalmente no discurso dos estudantes, construímos uma grelha de leitura da informação que se eleva acima dos discursos e que nos remete para um conjunto de critérios específicos de juízo; estes, por sua vez, foram agrupados no quadro mais formal das orientações morais e tipos morais, que a literatura da especialidade enuncia.

Para além doutros contributos, a teorização geral de Kohlberg sobre a moralidade, sobre o juízo moral, sobre a centralidade da justiça, sobre as relações entre esta e o cuidar, constituem referências particularmente presentes na pesquisa. Daí que na análise da argumentação moral dos estudantes tenhamos tido aquela teorização como referência, se bem que o nosso nível de análise não tenha estado direccionado à exploração das estruturas formais de juízo no sentido piagetiano do termo. Tratou-se de explorar quais os critério ou valores morais mobilizados pelos estudantes a propósito da sua avaliação moral das resoluções dos conflitos emergentes no seu quotidiano escolar, bem como as orientações e os tipos morais em que tais critérios se inscrevem. Sintetizando, na leitura da argumentação dos estudantes atendeu-se, entre outras pistas de leitura, a teorizações produzidas no campo da psicologia do desenvolvimento sociomoral às quais de seguida nos referiremos.

A Tomada de Perspectiva Social

Na sua abordagem da cognição social, Selman (1971), na sequência de Mead (1934, referido por Selman, 1971b) e Baldwin (1906, referido por Selman, 1971b), atribui à tomada de perspectiva social (TPS) o estatuto de competência social mais estrutural, aquela que verdadeiramente distinguiria a compreensão social humana. Esta competência pode ser definida como a capacidade de ver o mundo e o próprio eu a partir da perspectiva dos outros, distinguindo a sua perspectiva da perspectiva do *eu*, conjecturando sobre e inferindo as capacidades, motivações e potenciais reacções do outro. A perspectiva social apresenta-se por isso como uma capacidade de natureza eminentemente social e interpessoal, mas que ao mesmo tempo exibe uma base cognitiva, já que a sua execução só é possível enquanto assente na descentração cognitiva e na implementação dos processos de diferenciação e articulação (Selman, 1971b). A TPS sinalizaria assim no campo da cognição social os processos de

descentração identificados por Piaget nos domínios da cognição lógica e da compreensão do mundo físico.

Com efeito, também para Piaget, é a descentração, por oposição ao egocentrismo, que define o pensamento operacional e a capacidade de o sujeito considerar diferentes pontos de vista. Selman (1971b), na sequência de Piaget & Inhelder (1966), sublinha que a perspectiva social pode ser vista como o desenvolvimento da descentração social e cognitiva. No período do pensamento pré-operacional da criança dos dois aos sete anos, é o egocentrismo que predomina, constituindo a percepção o principal instrumento intelectual de que a criança dispõe para a organização do seu sistema representacional. Neste contexto, a perspectiva social pode justamente ser vista como uma capacidade desenvolvimental de descentração social e cognitiva.

A TPS, tema central nas investigações de Selman sobre a compreensão social, foi objecto de sucessivos aprofundamentos e reformulações nos seus estudos. Nesses estudos, a hipótese de que a perspectiva social é um capacidade que se desenvolve com a idade obteve sucessivas confirmações (Selman, 1971b; Selman & Byrne, 1974; Selman, 1976 e ainda noutros estudos anteriores referidos pelo autor, como sejam os de Ausubel, 1955; Feffer & Gourevitch, 1960; Flavell, Fry, Wright & Jarvis, 1968; Byrne, 1973). Os resultados obtidos conferem suporte empírico à hipótese de existência de uma sequência ontogenética dos estádios de assunção de papéis. As hipóteses de correlação da assunção de papéis com a inteligência (DeVries, 1970; Neale, 1966; Selman, 1971a, 1971b) e com o equilíbrio emocional (Taft, 1955; Chandler, 1973) foram igualmente confirmadas, mas não a correlação com o sexo.

Também em estudos posteriores, orientados por uma abordagem desenvolvimental não clássica, a relação entre as concepções sociais das crianças e a idade foi objecto de verificação (Selman, 1980). Em termos da equivalência entre os diversos estádios das concepções e a idade, embora o seu carácter grosseiro seja sublinhado, são apresentadas algumas indicações. Estas revestem-se, aliás, de alguma utilidade para a montagem de intervenções, quer clínicas, quer educativas. Assim, (a) o pré-escolar tardio e o primário são associados à orientação unilateral; (b) a criança de idade média e do inicio da pré-adolescência tende a valorizar as interacções e a desenvolver uma perspectiva bilateral; (c) os pré-adolescentes e os anos iniciais da adolescência, distingem-se pela construção de teorias sobre as relações interpessoais baseadas na compreensão, colaboração e expectativas mútuas.

Em termos de correlação entre as concepções sociais e a classe social, verificou-se que embora as crianças mais novas provenientes das classes trabalhadoras se exprimam através de conceitos menos desenvolvidos, por volta dos 11 anos esse desfasamento já não se verifica. Aquela relação parece dever-se principalmente a dois factores. O primeiro, respeita à exposição e vivência de experiências de interacção entre pares mais estruturadas e planeadas por parte das crianças da classe média, nomeadamente no contexto da frequência do pré-escolar. O segundo, respeita ao facto das técnicas educativas usadas pelos pais dessas crianças serem mais orientadas para a reflexão do que as técnicas dos pais das crianças das classes trabalhadoras, sendo aquela estratégia mais potenciadora de desenvolvimento e mais facilitadora da adaptação das crianças à metodologia da entrevista reflexiva usada neste tipo de estudos. Como factor explicativo dos não desfasamentos desenvolvimentais a partir da adolescência, há que invocar a rica e variada experiência entre pares que neste período genericamente se intensifica (Selman, 1980).

Selman irá também preocupar-se com a questão da natureza qualitativa do desenvolvimento da perspectiva social, o que o conduzirá à elaboração de um modelo desenvolvimental da perspectiva social. Este modelo, sucessivamente reelaborado, será mobilizado pelo autor em todo o seu percurso de investigador, atribuindo à perspectiva social um papel estrutural determinante de diversas outras estruturas e ou conteúdos sociais mais de superfície. Também sob este ponto de vista, realizaram-se investigações empíricas sobre a perspectiva social que precederam os trabalhos de Selman e que constituem igualmente um referência importante na sua obra (Flavell, 1968; Baldwin, Baldwin, Hilton & Lambert, 1969; Flappan, 1969; Gilbert, 1969; DeVries, 1970; Feffer, 1971, referidas expressamente por Selman,1971b). Porém os trabalhos de Feffer (1971) e de Feffer & Gourevitch (1960) por um lado e, por outro, os de Flavell & all. (1968), parecem ser das referências mais ignificativas no percurso de Selman.

Feffer (1971) e Feffer & Gourevitch (1960), associam o conceito de perspectiva social ao conceito piagetiano de descentração. Recorrendo a técnicas projectivas estudam o desenvolvimento da perspectiva social nas crianças com o objectivo de analisarem a relação entre a competência e a idade. Identificam então três fases de desenvolvimento, sendo a primeira caracterizada pela ausência de coordenação entre perspectivas, a segunda pela consideração sequencial de perspectivas e a terceira pela coordenação simultânea de perspectivas.

Flavell & all. (1968), por sua vez, utilizando tarefas de resolução de problemas e tarefas de comunicação, chega a isolar três etapas de desenvolvimento da perspectiva social, a saber: (a) o eu reconhece que os outros podem ter cognições sobre o eu, tal como as podem ter sobre objectos externos; (b) o eu reconhece que pode constituir para o outro não só um objecto mas também um sujeito; (c) o eu reconhece que ele próprio e o outro podem considerar as perspectivas um do outro até ao infinito. Sublinhe-se que Flavell, tal como Piaget, só na criança dos três aos quatro anos reconhece inteira funcionalidade da sua capacidade de assunção de papéis.

Selman (1980), entretanto, encontra nos seus estudos apoio para a identificação de padrões de pensamento interpessoal susceptíveis de serem ordenados de acordo com os requisitos de estádio do modelo piagetiano. São cinco esses padrões ou níveis de perspectiva social, a que a diante nos referiremos com maior detalhe: TPS indiferenciada e egocêntrica, dos três aos seis anos (Nível 0); TPS diferenciada e subjectiva, dos cinco aos nove anos (Nível 1); TPS auto reflexiva e recíproca, dos sete aos doze anos (Nível 2); TPS da 3ª pessoa e mútua, dos dez aos doze anos (Nível 3); TPS profunda e simbólica, depois dos doze anos (Nível 4).

No âmbito dos seus primeiros trabalhos, realiza um estudo sobre *assunção de papéis*, junto de 60 sujeitos de classe média, 10 rapazes e 10 raparigas, entre os quatro e os seis anos, tendo utilizado tarefas de assunção de papéis conceptual e perceptivo (Selman, 1971b). Os resultados então obtidos sugerem (a) a existência de uma correlação positiva entre as medidas conceptual e perceptiva de assunção de papéis, (b) uma evolução da competência em quatro níveis, correlacionados com a idade e emergindo a partir da perspectiva egocêntrica da criança pré-escolar. Os níveis então identificados são descritos através dos conceitos de diferenciação e articulação. Assim, a criança (a) no Nível A tem o sentido do outro, mas não é capaz de distinguir entre o mundo interno do outro e o do próprio eu; (b) no Nível B já estabelece a distinção entre o eu e o outro, mas não há articulação entre um e outro mundo interno; (c) no Nível C, embora se coloque na posição do outro, atribui-lhe as suas próprias ideias e sentimentos; (d) no Nível D além de ser capaz de se colocar no ponto de vista do outro, consegue igualmente distinguir este do seu próprio e reconhecer que o outro pode ter uma perspectiva diferente da sua, apoiando-se no seu próprio pensamento. Este último nível, embora mais diferenciado que os anteriores, não parece apresentar-se ainda inteiramente liberto da perspectiva egocêntrica, constituindo no entanto a base em que assenta o desenvolvimento da competência.

Este estudo também confirma que o desenvolvimento da assunção de papéis prossegue para além da idade superior considerada no estudo (seis anos), como estudos anteriores permitiam prever (Flavel,1969). Embora a criança disponha da capacidade de assunção de papéis, na verdade só dispõe dela de um modo concreto e limitado, uma vez que se encontra ainda orientada por uma perspectiva sóciocognitiva de natureza egocêntrica. Realmente só entre os oito e os onze anos aparece, com a perspectiva social recíproca, uma reorganização qualitativa da competência, permitindo aos indivíduos o acesso a modos diversificados de ver o mundo, que estão indisponíveis para a criança pequena (Flavel,1969).

No processo de sucessivo apuramento da descrição dos níveis de perspectiva social, com base nos princípios desenvolvimentais de diferenciação e integração, confrontamo-nos com os resultados obtidos num outro estudo. Assim, com base num estudo realizado junto de uma amostra de vinte raparigas e vinte rapazes, de quatro, seis, oito e dez anos, oriundas da classe média, são descritos quatro níveis de desenvolvimento da perspectiva social, nos termos que passamos a referir (Selman & Byrne, 1974).

Posteriormente (Selman, 1976), são identificados novos estádios de desenvolvimento da TPS, em articulação com um maior leque das idades investigadas. É proposto um novo modelo descritivo dos níveis de desenvolvimento da perspectiva social, através do qual se distinguem os aspectos estruturais e os aspectos de conteúdo da competência.

Através da descrição dos aspectos estruturais, pretende-se caracterizar como as crianças pensam sobre o mundo social e interpessoal, como distinguem e relacionam as perspectivas do próprio e as do outro, o que diferencia qualitativamente um estádio do estádio que lhe é anterior. Já através das descrições de conteúdo o que se visa não é o modo de pensar, o como pensa a criança, mas sim qual o conteúdo do seu pensamento, quais as suas concepções sobre o próprio, sobre os outros e sobre as suas relações. Selman sublinha que as categorias de conteúdo da assunção de papéis "são vistas como conceitos desenvolvimentais acerca de categorias básicas da experiência social. Elas são fortemente relacionadas com a estrutura de assunção de papéis, porque a sua própria forma é parcialmente definida pela criança através do seu estádio estrutural de assunção de papéis" (Selman, 1976a, p. 301). As mudanças estruturais da assunção de papéis, são pois paralelamente acompanhadas de mudanças nas concepções sobre as pessoas, as suas personalidades, interesses e relações ou sobre outras áreas sociais de aplicação da competência. São quatro as áreas sociais consideradas a propósito da descrição de estádios de assunção de papéis, a saber: a resolução de problemas sociais pelas crianças, as suas capacidades comunicativas e persuasivas, a sua capacidade de

compreensão dos sentimentos dos outros e as suas capacidades de compreensão da justiça e do juízo moral (Selman, 1976a).

A obra *The Growth of Inyterpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses* (Selman, 1980) constitui um momento importante no aprofundamento e reformulação do conceito de perspectiva social, ou melhor, de tomada de perspectiva social (TPS). Selman assume expressamente que o seu pensamento foi efectivamente mudando sobre aquele tema e que o seu objectivo consiste quer em identificar o que a TPS é, quer o que ela não é, ou seja, (a) explorar porque razão ela é vista basicamente como um processo sociocognitivo mais do que como um processo cognitivo aplicado a conteúdos sociais; (b) ver como ela se pode relacionar com constructos que lhe são próximos, como sejam a percepção social ou a assunção de papéis, mas ver também como é diferente deles; (c) clarificar como e quando o vemos como uma capacidade, ou uma concepção, ou um processo de reunião de dados sociais ou uma estrutura analítica; (e) perceber quando ele é uma compreensão da qual a criança tem consciência ou quando ela é largamente irreflectida; (f) observar se ela emerge repentinamente na infância ou lentamente através da infância e da adolescência ou através de todo o ciclo de vida desenvolvimental; (g) considerar quando o seu desenvolvimento pode melhor ser descrito como uma reorganização qualitativa de níveis anteriores ou antes como um quantitativo e contínuo acréscimo de conhecimento social (Selman, 1980).

No âmbito desta abordagem, há três parâmetros fundamentais a ter em conta na clarificação do constructo TPS (Selman,1980). O primeiro parâmetro estabelece que a TPS se identifica com a compreensão desenvolvimental do modo como os pontos de vista das pessoas se relacionam e coordenam uns com os outros. Distingue-se pois do constructo de assunção de papéis, que remete para o modo como a informação social ou psicológica aparece para cada indivíduo em função da sua própria perspectiva. À luz do segundo parâmetro a TPS é apresentada como possuindo uma componente social intrínseca, a qual remete para a compreensão desenvolvimental das características e capacidades psicológicas intrínsecas dos indivíduos. Assim, enquanto estrutura em desenvolvimento, a TPS é incorporável nos modelos formais de análise do pensamento, sem que a sua dimensão ou conteúdo social sejam descurados. Finalmente, à luz do terceiro parâmetro, a TPS pode ser vista como a infra-estrutura através da qual se organiza a compreensão da criança sobre as relações sociais e psicológicas, uma competência sociognitiva de que ela dispõe. Portanto reclama-se para o constructo TPS um lugar importante no estudo do desenvolvimento sociocognitivo. Trata-se de um lugar que por direito lhe cabe em virtude do seu carácter estrutural desenvolvimental,

da sua possibilidade de explicar as mudanças qualitativas que se verificam no modo como as pessoas compreendem as relações entre as pessoas e mesmo como se compreendem a si próprias.

A originalidade nesta abordagem das estruturas da cognição social reside na persistente preocupação com a integração entre o nível de diferenciação e coordenação de perspectivas, por um lado, e o nível dos conceitos sociais sobre as pessoas e as relações, por outro; ou seja, reside na relação entre a estrutura e o conteúdo do pensar. Acresce que a análise do desenvolvimento da estrutura da TPS é feita em contextos sociais, nos quais ela parece desempenhar um importante papel, privilegiando-se assim o seu estudo indirecto.

A escolha dos contextos sociais para o estudo da TPS foi determinada pelos objectivos de compreender (a) as relações entre indivíduos com papéis e perspectivas diferentes, (b) a experiência da criança sobre os seus próprios conflitos internos e (c) a compreensão que as crianças têm destes processos. Foi uma opção marcada também pelas preocupações clínicas do autor, as quais aconselhavam a escolha de áreas da relação e da conduta social particularmente sensíveis, como sejam as áreas das relações das crianças com os seus pares ou os seus pais. As questões e domínios considerados foram, (a) o auto conhecimento, no domínio dos conceitos sobre os indivíduos, (b) a resolução de conflitos, no domínio dos conceitos sobre a amizade, (c) a liderança, no domínio dos conceitos sobre grupo de pares e (d) o castigo, no domínio dos conceitos sobre a relação entre os pais e as crianças. Referiremos sucintamente os níveis de desenvolvimento das concepções nos quatro domínios enunciados. No capítulo seguinte abordaremos duas questões indirectamente relevantes para o presente estudo, a resolução de conflitos na amizade e o uso do castigo nas relações dos pais com os seus filhos.

1. Assim, relativamente às concepções sobre os indivíduos, é apresentada a descrição do seu desenvolvimento em cinco níveis: Nível 0, caracterizado pelo predomínio de conceitos fisicalistas de auto conhecimento; Nível 1, caracterizado pela consciência da distinção entre acções e intenções; Nível 2, onde se regista a emergência de um eu introspectivo e da perspectiva da 2ª pessoa; Nível 3, que se distingue pelo surgimento de conceitos do eu como observado e como observador e pela tomada de perspectiva na 3ª pessoa; finalmente o Nível 4, definido pela descoberta da verdadeira auto decepção e do inconsciente (conceito que se distingue da intencionalidade) como conceito explicativo natural.

2. No que respeita ao desenvolvimento das concepções sobre a amizade, podemos distinguir a amizade como interacção física momentânea (Estádio 0), como assistência

unilateral (Estádio 1), como clima de cooperação justa (Estádio 2), como partilha íntima e mútua (Estádio 3) e como interdependência autónoma (Estádio 4).

3. Quanto ao desenvolvimento das concepções sobre o grupo de pares, distingue-se uma concepção assente no grupo de pares como campo de conexões físicas (Estádio 0), como relações unilaterais (Estádio 1), como parceiros bilaterais (Estádio 2), como comunidade homogénea (Estádio 3) e como organização pluralista (Estádio 4).

4. Finalmente, na área das concepções sobre as relações pais-filhos, distinguem-se concepções que remetem para os modelos do patrão-servo (Estádio 0), do prestador de cuidados (Estádio 1), dos pais como conselheiros, orientadores, alguém que satisfaz necessidades (Estádio 2), dos que sublinham a ideia de uma relação regulada pelo respeito e tolerância (Estádio 3) e, finalmente, distingue-se um quarto estádio, mas de teor predominantemente especulativo.

As Estratégias de Negociação Interpessoal

Nos dias de hoje, um relevante campo da psicologia tem a ver com o "papel do desenvolvimento cognitivo na acção individual, isto é, o papel do conhecimento, da representação e da compreensão da realidade e da experiência na qualidade da acção do sujeito . . . (sendo) em torno destas preocupações que se pode justificar uma abordagem psicológica sobre os processo e estruturas que subjazem à organização da acção" (Coimbra, 1991, p. 213). É no contexto deste tipo de preocupações que Selman e os seus colaboradores, centrados na exploração deste tipo de estruturas, apresentam o constructo *estratégia de negociação interpessoal* (ENI).

As ENI podem ser definidas como métodos de organização cognitiva para a resolução de situações em que se verifica divergência ou conflito de interesses, necessidades, desejos ou objectivos, entre duas partes mutuamente significativas. Trata-se de um conceito cuja construção derivou, quer da observação da relevância da TPS em situações interpessoais específicas, designadamente em situações de conflito, quer do trabalho clínico de Selman junto de crianças e adolescentes com dificuldades de relacionamento interpessoal (Coimbra, 1991).

Não obstante a persistência de algumas ambiguidades, deve salientar-se que, embora a construção do modelo das ENI deva bastante à observação da acção, ele não se identifica com as formas concretas do agir, remetendo antes para a sua conceptualização. As ENI não se definem através dos comportamentos específicos de negociação que podem ser objecto de

observação, mas sim através do modo como o sujeito raciocina sobre as negociações que empreende. O que está em jogo são as condições cognitivas, formais e estruturais de produção desta ou daquela estratégia concreta, com este ou aquele conteúdo determinado e não estas em si mesmas (Coimbra, 1991).

As ENI são pois antes de mais estruturas cognitivas da acção. Daí que se espere poder inferi-las a partir das respostas dadas pelos sujeitos em entrevistas semi estruturadas, constituídas com base em dilemas interpessoais, cuja resolução e respectiva justificação é solicitada ao sujeito. Selman e os seus colaboradores viriam a desenvolver um modelo de entrevista e de classificação das respostas, com vista à determinação do nível de competência dos indivíduos para reflectirem sobre a acção interpessoal e a resolução de problemas que surjam nesse domínio (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986).

Esta avaliação assenta na identificação de quatro níveis de desenvolvimento das ENI, nos quais nos deteremos mais adiante, a saber: impulsivo (Nível 0), unilateral (Nível 1), recíproco (Nível 2) e colaborativo (Nível 3). Teoricamente, a classificação em cada um destes níveis é devedora da análise feita às respostas que têm a ver com as três componentes estruturais da competência ENI: a estrutura da perspectiva social (componente cognitiva da ENI), o modo como é definido o objectivo interpessoal principal (componente motivacional) e a percepção e controle do conflito afectivo (componente emocional).

Apesar de Selman estabelecer uma relação aproximada entre nível da competência ENI e idade, pressupõe também a existência de um impacte das variáveis de contexto no funcionamento sociocognitivo dos sujeitos, pressuposto que o conteúdo da entrevista de avaliação, aliás, contempla. É por esta razão que se espera que os adolescentes utilizem um nível ENI mais elevado na interacção com pares do que na interacção com adultos, parecendo que a diferença de estatuto na interacção tende a dificultar a mobilização de orientações colaborativas. Espera-se igualmente níveis mais elevados de competência nas situações em que lhe cabe a iniciativa de resolução, bem como em contextos de relações pessoais, mais do que em contextos de trabalho.

Além da avaliação desenvolvimental, o modelo ENI comporta ainda uma avaliação de tipo estilístico, com a qual se pretende determinar sobre quem e como é que o sujeito se propõe agir a fim de que se restabeleça o equilíbrio na relação. Neste quadro as estratégias propostas pelos sujeitos podem ser classificadas como heterotransformadoras, autotransformadoras ou colaborativas, consoante a resolução requeira, respectivamente, a transformação ou adaptação das necessidades ou perspectivas do outro, do próprio ou a

integração das de ambos no processo de resolução do conflito. Vejamos agora alguns dos traços essenciais dos quatro níveis de desenvolvimento das ENI, repita-se, o nível das estratégias impulsivas, unilaterais, recíprocas e colaborativas, estratégias que reflectem os quatro níveis progressivamente mais coordenados de TPS (Selman & Schultz, 1990).

1. As estratégias de Nível 0 são caracterizadas como primitivas, físicas, irreflectidas, impulsivas na fuga ou na luta; são frequentemente desenvolvidas sem qualquer controle de sentimentos, movidas por sentimentos fortes de raiva ou pânico. Não há reconhecimento, nem reflexão, sobre as perspectivas do eu e do outro, nem, consequentemente, coordenação entre elas. A indiferenciação entre o interno e o externo também está presente.

São exemplo de estratégias heterotransfomadoras de Nível 0 o bloqueamento enérgico à expressão dos desejos do outro, o açambarcamento irreflectido e impulsivo de bens, a negação absoluta e a rejeição do outro. São exemplo de estratégias auto transformadoras o afastamento físico e o afastamento psicológico ou afectivo, as formas impulsivas de criação de distância relativamente ao outro e ao conflito; a acção irreflectida na qual o sujeito obedece mecanicamente ao outro, como se nenhuma capacidade de auto controle lhe restasse, é um outro exemplo de estratégia autotransformadora de Nível 0.

2. As estratégias de Nível 1 são caracterizadas como unilaterais. Podendo haver reconhecimento sobre a diferença de perspectivas do eu e do outro e sobre a necessidade de interacção, não se verifica, contudo, a coordenação de perspectivas, nem de estratégias. As negociações assentam nas afirmações de controlo ou poder de uma das partes e podem traduzir-se em ordens ou, inversamente, em acomodações acríticas às percepções de exigência do outro.

São exemplos de estratégias heterotransformadoras de Nível 1 as ameaças unilaterais e as tentativas de suborno. Estas estratégias assentam na afirmação unilateral de poder e em diversas formas de manipulação dos afectos, constituindo seu principal objectivo a alteração do comportamento do outro, com bastante indiferença pelos seus respectivos pensamentos ou sentimentos. Há reconhecimento de que o outro tem vontade e interesses próprios; não há, porém, consideração por essas necessidades, interesses, perspectivas do outro, sendo justamente este último aspecto que distingue as estratégias deste nível das do nível seguinte. A grande diferença relativamente às estratégias de Nivel 0 reside na presença da reflexão e da intenção, visíveis nos procedimentos de ameaça deste nível e ausentes nas estratégias impulsivas e automáticas do Nível 0. Outras estratégias comuns neste nível são as ameaças

unilaterais de uso da força e as ordens justificadas através da crítica ao outro e do enaltecimento do maior poder, eficácia ou competência do próprio.

As estratégias autotransformadoras de Nível 1 assentam na convicção de que, se o próprio abandona os seus reconhecidos interesses ou necessidades, o conflito será removido. Por isso, com o objectivo de obtenção da protecção e simpatia do outro, aparecem como estratégias a iniciativa fraca, o retraimento pronto, o pedido indirecto ou ainda a consciente e reflectida rendição ao outro, tido como fonte de poder. Diferentemente do que se passa no Nível 0, aqui o eu não deixa de reconhecer e mesmo de incipientemente colocar os seus próprios desejos e interesses, embora não lhes conceda a importância que virão a ter no Nível 2. As estratégias de Nível 1 são associadas pelos autores sobretudo à resolução de diferendos que têm a ver com tarefas de partilha de bens materiais, de objectos, situação muito comuns nas brincadeiras entre crianças.

3. As estratégias de Nível 2 apoiam-se em trocas recíprocas e na mobilização da perspectiva da segunda pessoa, permitido esta a diferenciação e coordenação de perspectivas. O conteúdo psicológico interno de ambas as partes é reconhecido, bem como a influência mútua dos respectivos pensamentos, interesses e acções. As trocas, as persuasões verbais, as manipulações, a procura de aliados para o convencimento do outro, as adulações, o exercício da influência, o estímulo à emergência da culpabilidade no outro, lembrando-lhe o que no passado fez por ele, os negócios, são exemplos de estratégias heterotansformadoras deste nível, estratégias onde a cooperação se desenvolve ainda bastante ao serviço dos interesses do eu. Neste nível o objectivo é controlar os interesses e intenções do outro, os seus sentimentos, com vista a ser alcançada a concordância com o eu. Verifica-se pois, não apenas uma maior sofisticação estratégica, mas também uma mudança nos objectivos, já que não se trata de forçar o outro a acompanhar o eu (Nível 1) ou a concordar com ele (Nível 2). O outro é percebido como diferente, mas também como receptivo e razoável e portanto susceptível de mudar as suas próprias opiniões. O pressuposto de que a reflexão pode orientar a decisão está presente em todo o processo, registando-se uma abertura do eu à comunicação com o outro e uma disponibilidade à recepção do feedback e à troca, ainda que permaneça a supremacia dos interesses do eu, factor que restringe a possibilidade de uma relação assente na mutualidade.

Nas estratégias autotranformadoras podemos observar a existência de cedências, de submissões, mas nunca de rendições totais; ainda que atribuindo-lhes um estatuto secundário, o eu não deixa de afirmar os seus próprios interesses e opiniões. O auto controle do eu e a sua resistência ao desconforto provocado pelo conflito é significativamente maior, bem como a

sua disponibilidade para agir, mesmo quando o resultado final vai sobretudo no sentido do ajustamento do eu. O outro, por sua vez, não é propriamente olhado como mais poderoso, como um ser intimidatório, mas antes como um sujeito aberto, cujas opiniões e sentimentos podem ser influenciados e reorientados e junto de quem vale a pena a auto-exposição. Comparativamente com os níveis anteriores, a capacidade de negociação de ambas as partes é maior, registando-se uma maior exposição das fraquezas e expressão dos desejos, independentemente das consequências que daí possam advir. Os interesses e desejos são pois apresentados e reclamados, mas acabam por se manter como secundários relativamente aos do outro; dito de outro modo, o eu protege o seu equilíbrio cedendo às necessidades do outro, abstendo-se, como não o virá a fazer no nível seguinte, da procura de um novo equilíbrio assente no equilíbrio entre as necessidade do eu e as do outro. Regista-se na orientação autotransformadora do Nível 2 como que uma presença simultânea da concessão ao outro e da procura de influência do noutro. As estratégias deste nível surgem associadas sobretudo à obtenção de equilíbrio entre as partes envolvidas em tarefas de partilha de actividades, nomeadamente nas situações em que as crianças se encontram envolvidos em jogos.

4. Nas estratégias de Nível 3 domina a perspectiva da terceira pessoa, estando por isso as estratégias apontadas à colaboração, ao reconhecimento da necessidade de integração das necessidades do eu e do outro. O que está aqui em questão não aponta apenas para a cooperação, estratégia mais própria do nível anterior e assente na perspectiva da segunda pessoa. Aqui o que se destaca é a existência de um modo reflexivo de relação, no quadro do qual as pessoas se envolvem na análise conjunta das situações, no diálogo, no estabelecimento de objectivos partilhados, em compromissos. São estas as estratégias próprias deste nível, nível no qual a preocupação com a continuidade e qualidade da relação joga um importante papel na escolha da estratégia. Regista-se a presença de uma reflexão quer sobre os sentimentos mútuos, quer sobre as acções e seus impactes nas pessoas e na relação e seu futuro. Confia-se no poder da comunicação para o estabelecimento de um acordo mútuo. O foco são pois os sentimentos e a relação e não actividades (quem faz o quê), nem propriamente os resultados concretos (quem consegue o quê, quem tem o quê).

É durante a adolescência e desde as mudanças pubertárias, que emergem novas necessidades e interesses; estes exigem determinadas capacidades de comunicação, as quais ao fim e ao cabo estimulam e apoiam novas estratégias de negociação mais desenvolvidas, ou seja, as estratégias de colaboração mútua. São estratégias que, emergindo na adolescência, são susceptíveis de progressivo refinamento ao longo de toda a vida. Este fenómeno exemplifica o

tipo de interacções sociais que são essenciais ao desenvolvimento social e interpessoal: as interacções que se baseiam nos processos sociais de intimidade e autonomia. O primeiro promove a proximidade, a conexão entre o eu e o outro, o segundo, o delineamento de fronteiras entre as necessidades do eu e do outro, campos que assim se configuram como distintos e relacionados. A integração e a diferenciação constituem pois as capacidades sustentadoras das estratégias de colaboração (Selman, 1985; Selman & Shultz, 1990).

As estratégias deste nível surgem pois associadas sobretudo às tentativas de coordenação mútua na resolução dos conflitos e a sua mobilização é comum nas relações de proximidade. Nas relações de amizade, nas relações entre pares, surgem frequentemente estas estratégias, as quais visam manter a satisfação de ambas as partes e preservar a relação. O início da adolescência, caracterizado pela importância da criação e manutenção do grupos de pares, tem justamente no desenvolvimento da mutualidade como forma de resolução dos conflitos, uma tarefa fundamental.

5. Nas relações de grande intimidade, as quais é suposto serem de longa duração, os indivíduos tendem a assumir obrigações mútuas. Trata-se ainda de formas de mutualidade, mas que se configuram com alguns traços que as distinguem da mutualidade própria do Nivel 3, em virtude das características da própria relação. As competências mobilizadas são muito mais complexas e subtis e a flexibilidade requerida muito maior, implicando a mudança mútua e simultânea com base na partilha de pensamentos e sentimentos.

Observe-se que, de um ponto de vista de adaptação funcional, não podemos falar da superioridade de uma orientação sobre outra ou mesmo de um nível sobre outro (Selman & Shultz, 1990). Em termos de adaptação funcional, o que este conceito equaciona é se uma dada estratégia se encaixa bem ou não com as condições existentes no contexto e nomeadamente com as estratégias do outro com quem se interage. Enquanto que, no campo da compreensão interpessoal, os níveis mais elevados são sempre melhores na medida em que propiciam uma melhor compreensão das situações sociais, no campo da regulação dos conflitos as estratégias de nível mais elevado não são necessariamente as melhores do ponto de vista da respectiva adaptação funcional. Em alguns contextos, acções menos complexas, de nível mais baixo, podem mesmo ser mais adaptativas do que as indicadas pelo nível eventualmente superior da competência.

Estas questões são tanto mais importantes quanto efectivamente se observam flutuações no nível desenvolvimental das acções sociais em função dos contextos. Este tipo de flutuações, bem como a emergência de acções com uma maturidade aquém do que a

competência levaria a esperar, podem efectivamente traduzir subordinação das acções aos contextos, fruto da interferência de variáveis que vão comprometer a performance da competência cognitiva. Mas podem igualmente reflectir, na sua flexibilidade, uma adaptação positiva aos contextos. O funcionamento de um indivíduo a um nível baixo do que aquele de que é capaz, não só não é necessariamente indicativo de imaturidade ou patologia, como pode mesmo ser sinónimo de maturidade social e de atenção às exigências do contexto. A maturidade, nesta perspectiva, não equivale necessariamente a agir ao mais alto nível de que se é capaz, podendo antes equivaler à habilidade para escolher, ainda que nem sempre de modo consciente, de entre as respostas mais diferenciadas, aquela que melhor concorda com as necessidades colocadas pela situação. No quadro deste tipo de perspectiva é mesmo possível reconhecer a função adaptativa que os padrões de domínio e submissão podem jogar nas interacções diádicas (Werner, 1948, referido por Selman & Schultz, 1990; Selman, 1985).

Em síntese, se quisermos analisar a conduta interpessoal colocando a questão da sua maturidade e fazendo-o com base na consideração integrada de critérios desenvolvimentais e adaptativos, teremos de atender simultaneamente (a) à adequação da conduta às complexidades próprias de relações interpessoais maduras, (b) à capacidade revelada de compreensão simpática relativamente aos sentimentos do outro e de si próprio e (c) à capacidade de traduzir essa compreensão em acção. A questão da prevalência de umas estratégias sobre outras, é susceptível de ser analisada numa base integradamente devedora da interpretação que as abordagens desenvolvimental e funcionalista fazem da questão. Neste quadro, a questão da superioridade relativa das estratégias remete simultaneamente (a) para o conceito de maior complexidade cognitiva, particularmente relacionado com os níveis desenvolvimentais das estratégias, e (b) para o conceito de maior poder adaptativo ao contexto, de maior harmonia entre o eu e o outro, particularmente relacionado com os estilos ou orientações das estratégias (Selman,1985; Selman & Schultz, 1990).

Entretanto, quando o pensamento e a acção são predominantemente olhados num quadro desenvolvimental, a maturidade interpessoal acaba por ser definida como "o avanço contínuo e sincrónico dos níveis de compreensão e acção interpessoal através do desenvolvimento"(Selman & Schultz, 1990, p. 32). Um modelo hierárquico de desenvolvimento sociocognitivo implica pois que a definição da maturidade social tem a ver com um conjunto de conceitos sociais qualitativa e hierarquicamente ordenados e disponíveis para adaptação aos vários contextos sociais. A maturidade social neste quadro indica alguém

que é capaz de consistentemente funcionar ao mais alto nível, mesmo quando o meio social não ajuda a esse funcionamento (Selman, 1980).

A imaturidade surge então associada quer à fixação prematura da compreensão e da acção, quer à crónica exibição de discrepâncias entre os modos do pensar e do agir, por parte daqueles que compreendem melhor do que aquilo que a sua acção traduz. Podemos dizer que uma dada estratégia de nível menos elevado protagonizada por uma criança reflecte o seu esperado desenvolvimento e, nesse sentido, há que diagnosticá-la como uma estratégia apropriada para ela, de certo modo a melhor possível para ela. O mesmo não se poderá dizer nas situações em que um determinado nível de resposta da criança se rigidifica e continua a constituir a estratégia dominante do indivíduo já mais velho, mesmo que, de um ponto de vista estritamente funcional, possamos considerar que esse nível se revela adequado aos contextos em que emerge. Por outro lado, há pessoas que, em situações complexas, tendem a agir com uma maturidade aquém do que a sua competência levaria a esperar, porventura porque no processo interferem variáveis que vão comprometer a performance da competência cognitiva.

As estratégias de regulação das situações de conflito interpessoal, apresentam-se ainda hoje como um promissor tema de investigação. Daí que estudos que tenham como objectivo, nomeadamente, explorar a relação entre as estratégias utilizadas pelos sujeitos e outras variáveis, como sejam, a competência sociocognitiva, a idade, o género, a classe, a cultura, os contextos de interacção, nos pareçam merecedores de particular interesse. Deve também acrescentar-se que o instrumento de avaliação da competência ENI não integra, ou não integra inteiramente, a consideração de todas as componentes teoricamente definidoras do conceito: a componente cognitiva, relacionada com a perspectiva social, a componente motivacional, relacionada com o objectivo interpessoal principal que orienta a escolha da estratégia e a componente emocional, relacionada com a percepção e controle do conflito afectivo (Coimbra, 1991). Nomeadamente em relação a esta última componente, questões como a causa e o lócus do conflito, não parecem obter tratamento suficiente no instrumento formal de avaliação disponível, pelo que nos parece interessante o contributo que possa dar ao esclarecimento da questão, a sua consideração na análise das estratégias em contextos naturais.

A Justiça Enquanto Campo da Moralidade

A investigação de Kohlberg e seus colaboradores, como eles próprios o declaram (Kohlberg, Levine & Hewer, 1992b), assenta numa definição da moralidade e do desenvolvimento moral assumidamente inscrita na tradição Kantiana. Em consequência, postula-se como campo da moralidade os juízos que formalmente apresentam as características de prescritividade (enunciam uma obrigação categórica de acção) e de universalidade (enunciam um ponto de vista que todo e qualquer sujeito deve adoptar), juízos que não se confundem nem com os juízos estéticos, nem com os prudenciais. Trata-se então de assumir a justiça deôntica, os direitos e os deveres, como o núcleo da moralidade e do seu desenvolvimento, centrando-se aí o objecto da investigação. A opção pelos juízos de justiça deôntica, como campo privilegiado da moralidade e de estudo da moralidade deve-se, segundo o próprio autor, a diversas razões que se passa a expor.

Uma primeira razão da opção em causa, remete para os pressupostos filosóficos meta-éticos da pesquisa, a saber, uma concepção prescritiva do juízo moral, que conduz a priorizar aquelas interpretações dos sujeitos sobre as situações que exprimem princípios, ou seja, que enunciam orientações desejavelmente universais. Em consequência, não é concedido relevo às interpretações sobre os factos que não assegurem aquela articulação aos princípios. Esta opção por aquilo que é universal conduz à procura de identificação de quais são os valores básicos susceptíveis do acordo de todas as pessoas, independentemente das suas particularidades pessoais ou das particularidades da sua cultura ou ainda das do tempo em que tenham vivido. Uma segunda alegação sublinha o facto de a justiça ter a ver com razões, com justificações racionais das decisões morais, sendo por isso inteiramente compatível com o ângulo de abordagem que é próprio da psicologia cognitiva. Uma terceira explicação para a opção pelos juízos deônticos de justiça alude ao facto desta restrição poder potenciar a pesquisa empírica em torno dos estádios duros do desenvolvimento moral. Esta pesquisa virá a confirmar, senão os pressupostos meta éticos da investigação, ao menos aqueles que respeitam às características de sequencialidade e de totalidade estruturada dos estádios de justiça e à sua relação com a acção. Finalmente, o facto de a justiça representar a característica mais estrutural do juízo moral, constitui uma razão muito determinante da opção. As operações de justiça, das quais a reciprocidade e a igualdade nas interacções constituem as operações ou elementos de valor mais importantes, são entendidas como paralelas às operações lógicas do campo da cognição não moral, visto que também elas são entendidas como acções interiorizadas tendentes ao estabelecimento de equilíbrios.

Note-se que, embora a abordagem estrutural do juízo moral esteja indissociavelmente ligada à noção de estádios do juízo moral, a psicologia kohlberguiana mobiliza também outros conceitos menos duros de análise da argumentação dos sujeitos. Além do conceito *estádio de justiça*, que enquanto estádio duro é de facto nuclear no seu desenho do desenvolvimento moral, encontram-se igualmente presentes no modelo os conceitos de *subestádio* ou *tipos morais* e ainda o de *orientações morais de justiça.*

Antes de abordarmos a evolução destes conceitos na psicologia de Kohlberg, vejamos como eles começaram por ser elaborados no contributo original de Piaget, segundo o qual a noção de estádios morais como estádios de justiça não é dissociável da noção de tipos de morais.

Com Piaget o tema da justiça ganha expressiva centralidade no estudo psicológico da moralidade. O estudo de Piaget sobre o juízo moral da criança (1932/1987) é um marco fundamental na investigação sobre a moralidade no quadro da psicologia cognitivo-desenvolvimental. Piaget inicia os seus estudos sobre o juízo moral com a convicção de que a moralidade assenta em dois parâmetros essenciais: (a) o respeito pelas regras e, em última análise, pelas pessoas que as originam e (b) o sentido de justiça, entendido este como o conceito sobre os direitos das pessoas com base na consideração de questões como a igualdade, a equidade, o contrato social e a reciprocidade nas relações humanas.

Os resultados obtidos através da entrevista clínica, realizada junto de crianças entre os cinco e os treze anos sobre diversos assuntos (donde vêm as regras, se elas podem ser mudadas, o que é um castigo justo, o que é a mentira, que recompensas devem ser distribuídas, porque é errado enganar e se em alguma circunstância é legítimo desobedecer ao adulto), parecem indicar que a moralidade, nas crianças mais pequenas, começa por ser uma moral da conformidade, assente na aprendizagem de regras sociais, através das ordens dadas pelos adultos. Porém à medida que as crianças se desenvolvem e ganha importância a relação com os seus pares, emerge com essa experiência a compreensão de um outro modelo de relações sociais e a desejabilidade do seu governo à luz de um outro critério, o critério da cooperação. Encontram-se então lançadas as bases para o desenvolvimento de uma outra moral, diferente da moral do constrangimento, a moral da cooperação.

Do lado da moral do constrangimento alinham-se conceitos como dever, heteronomia, aceitação da ordem adulta, quaisquer que sejam as circunstâncias, responsabilidade objectiva, desconsideração pelas intenções, equivalência entre bem e obediência, entre mal e rebeldia. Tal moral encontra no respeito unilateral da criança pelo adulto a sua força, um respeito que é

alimentado pela mistura de medo, afecto e admiração que a criança sente pelo adulto em virtude do seu estatuto, do seu poder, da posse de bens que só ele pode proporcionar.

Na interacção com os pares a criança vai, no entanto, descobrindo relações com pessoas de igual estatuto e poder, relações onde se torna necessário resolver desacordos e instalar a confiança mútua, onde é suposto dar e receber, com vista à negociação de planos e à coordenação das acções. Emerge então o valor funcional das regras como instrumentos reguladores de uma relação cooperativa da qual é suposto todos retirarem algum benefício. O motivo determinante do respeito pela regras já não é o respeito unilateral mas sim o respeito mútuo entre iguais; a leal cooperação entre eles é a condição determinante do sucesso da coordenação entre as partes envolvidas. Esta é uma moral mais equilibrada, e portanto mais justa, no sentido em que através dela os indivíduos estabelecem acordos que regulam a distribuição dos benefícios e dos prejuízos da relação. É no coração da moral da cooperação que se torna clara a importância do conceito de justiça no sistema de Piaget, pois é precisamente a justiça que determina o modo como a reciprocidade deve ser equilibradamente assegurada.

Em última instância, podemos dizer que aos dois tipos de relações sociais existentes no universo social da criança, a relação com os pais e as autoridades, por um lado e com os pares e iguais, por outro, correspondem respectivamente dois tipos de respeito, o respeito unilateral pelas pessoas e pelas regras e o respeito mútuo. Correspondem também àqueles dois tipos de relações, respectivamente, dois tipos de moralidade, a moralidade heterónoma e a moralidade autónoma. Enquanto a moralidade autónoma corresponde a uma ética da liberdade, a moralidade heterónoma é definida como uma ética do constrangimento e da autoridade.

A justiça é o foco desta tipologia. Na moralidade heterónoma a justiça confunde-se com aquilo que a lei e a regra estabelecem, é uma ética orientada por juízos que apelam para parâmetros externos de avaliação e justificação. A justiça prevalecente na moralidade heterónoma é a justiça retributiva; esta é definida pela proporcionalidade entre o acto e a sanção e é por isso inseparável da noção de sanção expiatória, a qual é julgada injusta quando se apresenta desproporcionada ou desajustada ao mérito ou demérito do acto cometido. A moralidade autónoma, por sua vez, confunde-se com a justiça distributiva, definida pela igualdade e aparecendo associada à noção de sanção por reciprocidade.

O primeiro tipo de sanções, as sanções expiatórias, visam impor de fora ao indivíduo uma regra que este transgrediu. Torna-se então necessário reparar a situação, reconduzindo o indivíduo à obediência através de um castigo doloroso. São sanções definidas como

arbitrárias, em virtude da independência do seu conteúdo relativamente ao conteúdo da própria infracção, sendo apenas requerido pela justiça que haja proporcionalidade entre o grau do sofrimento imposto e a gravidade do delito.

Quanto às sanções por reciprocidade elas encontram-se associadas à cooperação e à regra da igualdade: trata-se de uma regra que provem do interior, que não é imposta e que a criança descobre ao compreender que através dela fica assegurada a sua relação com os seus semelhantes, mediante um laço de reciprocidade. Se há ruptura desse laço, se a regra é violada, o que se impõe é, não a dolorosa expiação, mas sim que essa ruptura faça sentir os seus efeitos, justamente através da reciprocidade. O sofrimento provocado não é um sofrimento procurado por si mesmo com vista a pressionar a consciência do sujeito ao respeito pela lei, mas algo de inevitável e que resulta da consciência de ruptura do laço de solidariedade. Trata-se de sanções motivadas, ou seja, de sanções onde além da proporcionalidade entre a gravidade do delito e a gravidade da pena, existe uma relação de conteúdo entre um e outro fenómeno. São exemplos de sanções por reciprocidade, entre outros, a exclusão do grupo, o accionamento das consequências naturais do acto, a privação de coisas de cujo uso se está abusando, a reciprocidade simples, a restituição ou a simples censura.

Ainda através da entrevista reflexiva, Piaget identificou como reage a criança frente às sanções. Numa primeira fase, a sanção é vista como necessária e eficaz porque ensina à criança o cumprimento do dever; a sanção é ainda justa, sendo-o tanto mais quanto mais severa for, pois corresponde de certo modo a uma reparação que suprime a falta e apazigua a autoridade. Para os mais pequenos a ordem do adulto é sempre justa, não se distinguindo entre justiça e ordem, imperando assim a lei da obediência. Justo é o que o adulto ordena, dominando assim o respeito sistemático da criança pelo adulto, o qual constitui aliás um obstáculo ao desenvolvimento de uma verdadeira noção de justiça, só compatível com a emergência da autonomia e da igualdade.

Numa segunda fase, a expiação é vista como desnecessária, ineficaz e ainda injusta, pois justas são apenas as sanções por reciprocidade. Portanto, ainda que em todas as idades se registem ambas as perspectivas, a segunda tende a predominar nas crianças mais velhas, a partir dos sete, oito anos de idade. São predominantemente as crianças mais pequenas que defendem a legitimidade e utilidade pedagógica do castigo. Depois vai-se impondo a defesa das sanções por reciprocidade. Esta defesa começa por surgir sob a forma de Lei de Talião (olho por olho, dente por dente), tendendo posteriormente para uma moral do perdão e da

compreensão, em que só no bem se reconhece a reciprocidade e em que o essencial é fazer reconhecer ao culpado em que reside a maldade da sua acção, ou seja, em que é que ela contraria a regra da cooperação. Para os mais velhos a justiça da ordem adulta é discutível, mesmo quando, apesar do eventual reconhecimento da sua injustiça, prefere a submissão à rebelião. À medida que o igualitarismo se desenvolve, assiste-se à progressiva prevalência da justiça distributiva. Tal como as sanções expiatórias, embora inscritas nas reacções instintivas da criança, são modeladas pela pressão moral adulta e pelo seu frequente recurso ao castigo, assim as sanções por reciprocidade, bem como a justiça distributiva, resultam da cooperação e respeito mútuo, fruto da relação entre pares.

Neste processo evolutivo de reacção às sanções, Piaget detecta ainda o surgimento de um último período, aquele em que a equidade prevalece sobre o simples igualitarismo: trata-se de uma mais fina noção de justiça, segundo a qual a igualdade deve ter em conta a situação particular de cada um; o igualitarismo deve assim ser matizado pela atenção concedida às circunstâncias atenuantes.

O processo evolutivo de reacção às sanções representa ao fim e ao cabo um caso particular da evolução geral do respeito unilateral ao respeito mútuo, ocorrendo no limite a prevalência da justiça distributiva e da igualdade, sobre a justiça retributiva. Observe-se que, no quadro da relação entre crianças, são as sanções por reciprocidade que em qualquer caso tendem a prevalecer, à excepção de casos de gravidade excepcional. Entre os adultos, alguns tipos de relações sociais podem favorecer a subsistência das sanções expiatórias, além de que existem certas mentalidade individuais irredutivelmente ligadas à noção de expiação, em virtude da educação recebida.

A igualdade e a equidade são normas para as quais a razão não pode deixar de tender, sendo neste sentido que a sua natureza pode ser definida como um *a priori*. A reciprocidade impõe-se à razão prática, do mesmo modo que os princípios lógicos se impõem à razão teórica, pois ambos são o equilíbrio para o qual tendem os fenómenos. Porém, não obstante a ideia de igualdade ou de justiça distributiva encontrar as suas raízes em condições individuais e biológicas, ela não encontra aí as condições suficientes para o seu desenvolvimento. É na vida social, nas trocas interindividuais entre crianças, que nasce a consciência da necessidade de um equilíbrio que regule essa acção social, um equilíbrio que limite uns e outros.

Embora o adulto, na medida em que pratique a reciprocidade com a criança, possa exercer uma significativa influência no desenvolvimento do seu sentido de justiça, em todo o caso este tipo de relações não constitui para este efeito o contexto ideal. Com efeito, a relação

da criança com o adulto gera, em regra, uma atitude de unilateral respeito, um sentimento de dever. Ora há uma evidente contradição entre a submissão que o dever exige e a autonomia que o desenvolvimento da noção de justiça requer. Só há autonomia num contexto de igualdade e de reciprocidade e por isso Piaget afirma que é no quadro das relações entre pares, que a criança começa por elaborar a noção de justiça. É com a cooperação e respeito mútuo que o sentido de justiça progride "primeiro na cooperação entre crianças, depois na cooperação entre crianças e adultos, à medida que a criança se aproxima da adolescência e se considera, pelo menos no seu foro íntimo, igual ao adulto" (Piaget, 1987, p. 267).

É de esperar, porém, que as sociedades mais tradicionais e que mais privilegiam a influência da tradição e dos mais velhos tendam a promover a moralidade heterónoma, assente no respeito unilateral, até mesmo à idade adulta. Por sua vez, é de esperar que as sociedade mais igualitárias e democráticas favoreçam o desenvolvimento da moralidade autónoma, assente na cooperação, na solidariedade, no respeito mútuo.

Entretanto, embora Piaget se refira à autonomia e à heteronomia como estádios indicadores da natural ontogénese do juízo moral da criança, a verdade é que o termo *estádio* não remete para o conceito estrutural desenvolvimental de estádio que posteriormente Piaget viria a caracterizar e utilizar a propósito do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático (Piaget, 1960). Ainda que Piaget invoque a noção de estádio, ela não tem a dureza que posteriormente virá a assumir a propósito das estrutura do pensamento lógico-matemático. Os estádios do pensamento moral, a autonomia e a heteronomia, têm mais a ver com a noção de tipo ideal, nos termos em que este conceito foi estabelecido por Weber (1949). Parece tratar-se sobretudo de pólos que admitem entre si o desenvolvimento de bastantes posições intermédias, nomeadamente em função das situações concretas em apreço.

Em todo o caso, mesmo nestas primeiras elaborações, o conceito de estádio moral parece implicar em Piaget, (a) a noção de uma estrutura permanente de pensamento, um sistema de ideias, uma perspectiva geral que fundamenta este e aquele juízo particular, ainda que as pessoas possam, nas situações concretas, misturar essas perspectivas ou nem sequer delas ter consciência e (b) a noção de sequência de desenvolvimento sucessivamente mais adequada e que, por isso, proporciona directivas mais adequadas, na medida em que corresponde a um pensamento mais rico, mais complexo, em virtude de ter mais coisas em conta na sua formulação. Piaget defende a natureza evolutiva dos dois estádios, traduzida no progressivo predomínio da moralidade autónoma sobre a moralidade heterónoma. O predomínio da moralidade autónoma explicar-se-ía quer pelo facto de a criança ir

desenvolvendo a sua capacidade de envolvimento em relações de respeito mútuo entre pares, quer pela natureza mais equilibrada deste tipo de moralidade.

As críticas posteriores ao trabalho de Piaget viriam a sublinhar, no entanto, à luz do seu próprio conceito de estádio, que a heteronomia e a autonomia são sobretudo moralidades opostas, assentes em tipos distintos de relações, não correspondendo a autonomia propriamente a uma transformação sequencial e qualitativa da moralidade heterónoma. Vejamos como um e outro tipo de moralidade vão sendo conceptualizados na psicologia desenvolvimental de Kohlberg.

Orientações e Tipos Morais

O titulo original da dissertação que Kohlberg apresentou em 1958 era *O Desenvolvimento da Autonomia Moral dos 10 aos 16 Anos*. Trata-se de um título que é depois significativamente abandonado em favor de um outro: *O Desenvolvimento dos Modos de Pensamento e de Escolha Moral dos 10 aos 16 anos*. Estes títulos e as suas mudanças, são bem indicativos, por um lado, da influência exercida por Piaget na identificação das preocupações maiores de Kohlberg no início dos seus estudos, por outro, do relativo afastamento deste autor de aspectos centrais do pensamento piagetiano sobre a questão do juízo moral.

Com efeito, embora inicialmente preocupado em investigar o desenvolvimento da autonomia no pensamento moral dos adolescentes, Kohlberg viria a afastar-se progressivamente da tipologia piagetiana. Esse afastamento deu-se, desde logo, por considerar que os seus resultados não apontavam no sentido da utilidade de uma tipologia organizada tão só em torno de dois pólos, o da autonomia e o da heteronomia. Assim, logo na sua Dissertação de 1958, o autor, embora continuando a utilizar uma metodologia de teor predominantemente tipológico (apontada à pesquisa de tipos ideias, através da procura de temas ou elementos morais que se encontram unidos através de uma estrutura subjacente não observável), optou por um modelo tipológico mais complexo, organizado em seis estádios de desenvolvimento.

Nos anos de pesquisa subsequentes à Dissertação de 1958, Kohlberg e a sua equipa, ao mesmo tempo que se preocuparam em aprofundar o estudo sobre a sequência desenvolvimental, em aclarar a definição dos estádios, em separar as componentes estruturais dos estádios das respectivas dimensões de conteúdo ou características estilísticas, continuaram interessados no estudo do desenvolvimento da autonomia através dos estádios. A autonomia

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

moral, porém, nos termos em que Kohlberg a tomou para análise, foi tendo uma importância progressivamente menor nas suas preocupações. Com efeito, à medida que se foi acentuando o progressivo formalismo da abordagem e a consequente separação entre conteúdo e estruturas de pensamento, foi sendo retirada credibilidade à autonomia moral enquanto característica estrutural dos juízos morais e foi-lhe sendo reconhecido o estatuto de característica estilística dos mesmos.

Daí que possamos dizer que o conteúdo dos raciocínios guiados por orientações morais é menos abstracto do que o conteúdo dos raciocínios considerados nos estudos clássicos de desenvolvimento moral, ou seja, os raciocínios que exprimem estádios de justiça. Na verdade, "as orientações morais focam-se em questões que no sistema de Kohlberg poderiam ser relegadas para o domínio do conteúdo, como oposto ao domínio das estruturas e que poderiam ser designadas por normas (como considerações relativas à vida, à honestidade/verdade ou à afiliação) e por elementos (como prestar atenção à justiça, aos aspectos utilitários, aos elementos perfeccionistas, ou à ordem normativa)" (Azevedo, 1988, p. 143).

Deve no entanto sublinhar-se que, não obstante a supremacia progressivamente concedida à abordagem formalista dos estádios de desenvolvimento moral, desenvolveram-se estudos mais micro, tendentes a verificar a hipótese de existência de um tipo de juízo autónomo dentro de cada estádio, em oposição a um outro de natureza heterónoma. Segundo esta hipótese, que de algum modo reassocia a autonomia às características desenvolvimentais dos juízos morais, poderia existir dentro de cada estádio, dois subestádios: um subestádio *Tipo A*, relacionado com a heteronomia do juízo moral e um outro *Tipo B*, mais avançado, relacionado com a autonomia da referida função (Kohlberg, 1992aOs juízos do subestádio B seriam então mais prescritivos, universais e internamente gerados do que os juízos produzidos no subestádio A de um mesmo estádio. Em síntese, "o subestádio B representa a versão moralmente autónoma da estrutura de juízo característica de um dado estádio"(Colby & Kohlberg, 1987, p.323).

Os subestádios foram então definidos com base nas categorias morais identificadoras das orientações morais e foram usados para diferenciar entre si juízos morais que apresentavam características diferentes, não obstante se situarem num mesmo estádio. Socorrendo-se do contributo das filosofias morais e em particular do contributo de Frankena (1973), Kohlberg considera a possibilidade de agrupamento das categorias morais em quatro grupos, geralmente designados por *orientações morais*. Estes grupos, presentes nos diversos

estádios de juízo moral, definem quatro tipos de estratégias de decisão, cada uma delas relacionada com um dos quatro elementos universais presentes em qualquer situação social: a orientação normativa, a orientação de consequências utilitárias ou pragmática, a orientação perfeccionista ou de procura da harmonia ou do eu ideal e a propriamente dita orientação para a justiça, à qual Kohlberg, como Rawls (1971/1993), concede um estatuto de prioridade relativamente às demais orientações. Cada uma destas orientações mobiliza determinados critérios de justiça ou tipo de elementos e realiza determinado tipo de operações, com vista à regulação das interacções e da vida social, à luz da justiça, nos termos que se passa a expor:

> "1. *Ordem normativa*: Orientação por normas prescritas e por papéis de ordem moral ou social. As considerações básicas na tomada de decisão centram-se no elemento *regras*.
> 2. *Consequências de utilidade*: Orientações pelas boas ou más *consequências* da acção na situação para o *bem estar* dos outros, do eu ou de ambos.
> 3. *Justiça ou equidade*: Orientação pelas *relações* de liberdade, igualdade, reciprocidade ou acordo entre as pessoas.
> 4. *O eu ideal ou perfecionista*: Orientação por uma imagem do actor como um *eu bom*, ou como alguém com consciência e pelos motivos ou virtude do eu (relativamente independente da aprovação dos outros)" (Kohlberg, 1992a, p. 196).

O foco dos subestádios incide pois sobre as orientações morais, enquanto que, o foco dos estádios incide predominantemente nas estruturas do juízo moral. Embora cada indivíduo possa utilizar na sua vida uma ou várias destas orientações, os filósofos e os cientistas sociais tendem a definir a moralidade apoiando-se predominantemente numa ou noutra destas orientações. Assim, a título de exemplo, podemos dizer que (a) Kant (1960), Durkheim (1973) e Piaget (1987), por exemplo, definem a moralidade através do conceito de normas e do respeito pelas normas; (b) Mill (1861/1957) e Dewey (1934) definem-na através da consideração pelas consequências da acção no bem estar dos outros; (c) Baldwin (1913) mobiliza antes a ideia de ser moral idealizado, (d) Rawls (1993) e Kohlberg (1969), consideram que a essência da moralidade é a orientação de justiça.

O relevo atribuído por Kohlberg à orientação pela justiça reside no facto de ser nela que as operações ou procedimentos de justiça surgem mais claramente mobilizadas; no entanto, num certo sentido, a justiça também pode ser identificada com as outras orientações morais, uma vez que, de um modo implícito, também mobilizam as referidas operações. Em todo o caso, é a maior pregnância das operações da justiça na orientação de justiça que leva a que a descrição dos estádios se centre privilegiadamente na orientação de justiça (Kohlberg, 1992c). Sendo as situações morais situações de conflito de perspectivas ou de interesses, cabe aos princípios de justiça orientar a resolução destes conflitos, assegurando a "distribuição dos

direitos e deveres regulados por conceitos de igualdade e reciprocidade" (Kohlberg, 1992a, p. 197).

Os subestádios são pois definidos com base nas orientações. O subestádio ou Tipo A através da orientação normativa e da orientação centrada na utilidade das consequências, conjuntamente consideradas. O subestádio ou Tipo B, com apoio na orientação para a justiça e na orientação perfeccionista ou centrada no ideal do eu, também conjuntamente consideradas. Sublinhe-se que se tratava de recorrer a critérios de análise e classificação dos valores morais mais decorrentes da filosofia moral, do que propriamente da teoria piagetiana. Posteriores reformulações teóricas dos subestádios conduziram ao abandono das quatro orientações morais como base única da sua definição e determinação e, por conseguinte, a um reentendimento mais formal das suas características e a uma reabordagem mais estrutural dos mesmos (Colby, 1978).

Quando em apêndice ao 1° volume do *Measurement of Moral Judgment* é feito o ponto da situação relativamente à conceptualização e pesquisa sobre os tipos ideais, é chamada a atenção para a necessidade de prosseguir a pesquisa em torno de algumas questões. Destacaríamos de entre estas, "o estudo naturalista e através de esforços de intervenção sobre os efeitos das instituições sociais das culturas no desenvolvimento da autonomia moral" (Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon & Lei, 1987, p. 380). Lançam igualmente um desafio no sentido da continuação da investigação tipológica, quando observam que o campo moral para o qual remete a sua tipologia é o campo da justiça ou do direito deôntico, ficando "por resolver e estudar, se uma tipologia de heteronomia e autonomia é aplicável aos campos do bem" (Kohlberg, Higgins, Tappan & Schrader, 1992d, p. 627), ou da virtude, ou seja, ao campo da justiça aretaica.

Em síntese, parece legítimo concluir-se que, não obstante a abordagem cognitivo-desenvolvimental de Kohlberg e seus colegas se dirigir essencialmente à análise estrutural do desenvolvimento, ou seja, à identificação e formal descrição dos estádios de desenvolvimento, não deixa de ser verdade que, paralelamente, a investigação sobre as orientações e tipos morais prosseguiu. A resistência destes constructos morais parece indicar que, não obstante a sua associação a dimensões morais globalmente menos formais e abstractas, menos estruturais, ou talvez por isso mesmo, eles e as hipóteses a eles associadas continuam a oferecer-se como ângulos de abordagem da moralidade particularmente frutuosos e interessantes, quer se atenda às suas mais recentes formulações, quer às formulações mais primitivas.

Uma análise descritiva das escolhas e decisões morais permite verificar o interesse e legitimidade do tema das orientações morais no estudo da moralidade. Com efeito, a decisão moral está relacionada com um sistema de valores a que os sujeitos apelam para justificarem eticamente as suas escolhas, sistema que, por sua vez, se apoia em princípios, regras e crenças e que é caracterizado por diferentes graus de abstracção, organização e consistência. Ora a orientação moral pode justamente ser definida como a perspectiva ética da pessoa, perspectiva alternativa a outras e baseada num sistema de valores no qual o sujeito se apoia para a realização das suas escolhas morais (Azevedo, 1996).

A abordagem da moralidade com um enfoque nas orientações morais mantém o seu interesse e legitimidade ainda que, ou *a fortiori* porque, não é ainda clara a direcção da causalidade entre orientações morais e decisões morais. Na verdade, os sujeitos podem misturar os motivos para se envolverem em certas acções e podem igualmente misturar as justificações dessas acções. Porventura em virtude destas misturas também não é igualmente clara a relação entre a orientação moral e os estádios de desenvolvimento moral, ou seja, está por demonstrar que a orientação moral esteja associada com os níveis ou estádios sequenciais de desenvolvimento (Azevedo, 1996).

O Cuidar Enquanto Campo da Moralidade

Kohlberg confronta o seu entendimento sobre o que constitui o aspecto nuclear da moralidade, os juízos deônticos de justiça, com abordagens que, em alternativa ou cumulativamente, reconhecem e concedem particular importância à moralidade entendida como cuidar para com os outros. Kohlberg admite a possibilidade de se estudar o juízo moral noutros campos morais, que não o campo dos deveres e da justiça, nomeadamente no campo da responsabilidade pessoal, do cuidar, ou seja, no campo das decisões morais que estão para além dos deveres, o campo das escolhas superrogatórias. Não considera, porém, que este campo propicie uma abordagem do juízo moral no quadro do conceito duro de estádio de desenvolvimento, sugerindo antes a sua abordagem através do modelo de estádios brandos de desenvolvimento.

Já com Harsthorne & May (1928, referido por Lickona, 1976), nos seus estudos clássicos sobre a conduta moral, a moralidade era definida através da justiça, mas esta era entendida como honestidade e como cuidar ou altruísmo, e este, por sua vez, era entendido como um serviço prestado aos outros. Também no campo da filosofia contemporânea,

diversos filósofos identificam dois princípios ou virtudes como reguladores da vida social, a justiça e a benevolência (Frankena, 1973; Peters, 1971; Rawls, 1993, entre outros).

Kohlberg discute muito a questão da justiça e do cuidar, em confronto dialéctico com os contributos de Gilligan para a psicologia moral. O contributo de Gilligan (1982), parte do que diz ser uma constatação empírica que indicaria que as mulheres obteriam resultados mais baixos do que os homens quando o seu desenvolvimento moral era avaliado através da metodologia de Kohlberg (Estádio 3). As mulheres tenderiam a situar-se habitualmente no Estádio 3 e os homens num estádio mais elevado de desenvolvimento, o Estádio 4. Estes resultados dever-se-íam às características dos instrumentos de avaliação de Kohlberg e, aliás, a todo o suporte empírico da sua investigação que sofreria de desvios sexistas conducentes a um enviezamento da apreciação do desenvolvimento moral das mulheres. A polémica gerada por estas críticas foi bastante grande, tendo originado muitas pesquisas que tinham como objectivo verificar as teses de Gilligan. Estas pesquisas foram objecto de posteriores revisões, não tendo a generalidade delas confirmado as teses de Gilligan (Walker, 1984, 1986, entre outras). Investigações realizadas em Portugal e com amostras de crianças, de adolescentes e de adultos também não confirmam a associação dos dois tipos de moralidade ao género (Azevedo, 1988; Lourenço, 1991). O conjunto das pesquisas realizadas não parecem pois confirmar a alegada natureza sexista da teoria e dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral propostos por Kohlberg, já que as mulheres não apresentaram nesses estudos níveis de desenvolvimento inferiores aos dos homens, excepto quando eram comparadas com homens de estatuto educacional e profissional mais elevado que o seu.

A posição de Gilligan (Gilligan & Wiggins, 1987) evoluiu então para uma posição que, em síntese, assenta no reconhecimento (a) de duas orientações morais distintas, a orientação para a justiça e a orientação para o cuidar, (b) da prevalência da ética do cuidar sobre a ética da justiça nas mulheres e (c) da prevalência da ética da justiça sobre a do cuidar nos homens. Note-se que os resultados referidos no parágrafo anterior não interferem com a questão da existência ou não de duas éticas distintas, uma mais focada nos direitos e nas obrigações, na autonomia e no indivíduo (a ética da justiça ou dos direitos) e outra mais focada na relação, na proximidade, na responsabilidade, na preocupação ou cuidar com o outro (a ética do cuidar). Este debate em torno da eventual existência de duas éticas não está terminado, podendo mesmo considerar-se que se trata de uma questão empírica em aberto (Lourenço, 1991).

Entretanto, estudos realizados em Portugal com crianças de sete e oito anos permitiram verificar que (a) as transgressões relacionadas com o cuidar (não partilhar o lanche e não

ajudar um companheiro ou companheira) não foram avaliadas de modo diferente das transgressões relacionadas com a justiça (roubar e bater) e que (b) as avaliações num e noutro campo também não forma justificadas de modo diferente (Lourenço, 1989). Realizada a pesquisa junto de crianças de dez e onze anos, verificou-se que os resultados obtidos iam no mesmo sentido dos anteriores (Lourenço, 1991). São porventura resultados desta natureza que levam a declarações como esta: "a existência de uma ética do cuidar distinta da ética da justiça não é tão prevalecente quanto Gilligan e as suas colaboradoras . . . têm defendido, e que, afinal, como foi assinalado por Kohlberg (1984), as preocupações de cuidar podem ser incluídas numa ética universalista de respeito pela pessoa . . . . O que equivale a dizer que a justiça é o princípio moral básico, tanto mais que a benevolência não pode, muitas vezes, resolver conflitos de interesse" (Lourenço, 1998, pp. 220 e 107).

Com efeito, embora Kohlberg reconheça a existência de dois sentidos para a palavra *moral* e, consequentemente, de dois tipos de correspondentes problemas morais, atribui a um deles um estatuto de maior relevância. Um primeiro sentido, o sentido propriamente moral, o sentido formal, mobiliza os critérios de imparcialidade e universalidade e implica a procura de acordo com os outros em geral sobre o que está bem. Trata-se de um sentido sobre a moralidade que é assumido pelos filósofos que adoptam um ponto de vista formalista (Frankena, por exemplo, 1973), sendo este o sentido adoptado por Kohlberg a propósito do seu conceito de estádio moral. Ora, os critérios para a escolha da decisão correcta atrás referidos (imparcialidade, universalidade, procura de acordo com os outros em geral sobre o que está bem) não se encontram presentes nos juízos de cuidar ou responsabilidade. Estes assentam sobretudo em considerações relativas à preocupação com o bem estar do outro, o sentimento de responsabilidade ou de obrigação de agir para com o outro e o esforço para o diálogo ou comunicação com o outro (Kohlberg, 1992b).

Os dois sentidos da palavra *moral*, representados nas perspectivas de Gilligan (1977, 1982), por um lado, e de Frankena (1973), por outro, são vistos como remetendo para a diferença que o homem comum estabelece entre escolhas morais no campo das relações pessoais de proximidade e escolhas morais que não são dessa esfera. O primeiro é o campo do amor, da amizade, da família, dos grupos e está associado a escolhas, a decisões que são marcadas pela circunstância, que são relativas cultural, histórica e individualmente. O segundo, é o campo dos direitos e deveres e aí as escolhas encontram-se preferencialmente associadas a critérios de natureza universal, sendo este, em seu entender, o verdadeiro campo da justiça.

Em todo o caso, Kohlberg sublinha que não se trata de duas moralidades independentes uma da outra, gozando de igual estatuto de generalidade e validade; não estamos perante duas orientações morais distintas para a escolha e decisão morais. A justiça, além de racional, é igualmente mobilizadora de empatia, de preocupação com o outro, pelo que se pode dizer que "existe uma dimensão única na qual se podem situar vários dilemas e orientações morais. Os dilemas e as orientações morais pessoais de obrigações especiais . . . representam um pólo desta orientação e os dilemas hipotéticos padronizados de justiça representam o outro pólo" (Kohlberg, 1992b, p. 238).

Portanto trata-se de reconhecer a pertinência dos critérios considerados por Gilligan como critérios próprios do campo da moralidade, mas de rejeitar que esses critérios de cuidar e de responsabilidade nas relações especiais, nos problemas pessoais, definam um campo moral autónomo do campo da justiça. A justiça é assumida como o princípio moral substantivo, princípio por referência ao qual as acções são moralmente julgadas com independência relativamente às suas consequências, o que permite que se defina a moral kohlbergiana como uma moral deontológica ou processualista.

A não aceitação do cuidar como um campo e uma orientação morais com autonomia relativamente ao campo da justiça, tem desde logo três corolários, a saber: (a) a afirmação de que os estádios de justiça podem igualmente ser aplicados a estas situações e aos juízos aí produzidos, (b) a distinção entre estádios duros e estádios brandos e, em associação com tal distinção, (c) o abandono da identificação dos estádios de justiça a estádios duros de justiça deôntica, em virtude de os juízos de responsabilidade pessoal, juízos que os estádios de justiça igualmente possibilitam, se distinguirem dos juízos deônticos de justiça.

Os juízos de responsabilidade distinguir-se-íam então dos juízos deônticos nos seguintes aspectos: (a) a atenção às necessidades do outro, não assenta na consideração dos seus direitos universais enquanto pessoa humana, indo além disso; (b) há uma implicação consciente e activa com o bem estar do outro; (c) são juízos *aretaicos*, perfeccionistas ou de culpa ou perda de integridade que explicitamente fundamentam a acção e não propriamente considerações assentes nos direitos e deveres; (d) são juízos que justificam a acção moral com base na avaliação intrínseca das relações pessoais, interpessoais ou grupais.

Em síntese, há que reconhecer (a) que existe grande controvérsia sobre o que é a moralidade, sobre o que é que cai dentro do campo moral, quer na área do pensamento filosófico, quer na área da psicologia moral, quer ainda no pensamento do homem comum e (b) que essa controvérsia encontra na dicotomia *ética dos direitos* ou *da justiça* e *ética do*

cuidar, dicotomia básica na definição do campo moral, um dos seus temas mais salientes. Kohlberg (1992b) propõe a superação deste problema quer através da sua consideração nos quadros da análise filosófica, quer através da procura de sustentação psicológica e empírica das posições. São justamente estas as bases que ele reclama em apoio das suas teses sobre os estádios de raciocínio da justiça, bases que, em seu entender, Gilligan não assegura. Em todo o caso, salientamos uma vez mais o alerta de um assumido kohlberguiano, no sentido da necessidade de mais evidência empírica sobre a questão (Lourenço, 1998). E alertamos igualmente quanto à necessidade de a investigação não descurar a consideração dos dois temas ou campos morais (Azevedo, 1988).

Há que ter tanto mais estes cuidados, quanto é verdade que as revisões e meta-análises sobre estudos de filiação kohlbergiana, nomeadamente a revisão de Walker (1984), foram elas próprias objecto de contestação, quer nos seus procedimentos, quer nas conclusões estabelecidas (Haan, 1985; Baumrind, 1986). Também não é de negligenciar que, noutros domínios da psicologia, nomeadamente na psicologia social, estudos experimentais sobre as concepções de justiça distributiva mostraram que os homens tendem a usar mais o princípio da equidade nas distribuições e as mulheres o da igualdade (Furby, 1986). As explicações sobre estas diferenças são várias e porventura nenhuma situação experimental tem necessidade de recorrer a todas elas. Porém destacamos as conclusões da investigação de Hoffman (1977a, 1977b), segundo as quais se verifica que, desde muito cedo, as mulheres são mais empáticas do que os homens. Tal situação deve-se porventura ao facto de uns e outros estarem sujeitos a experiências de socialização que são diferentes, uns mais associados ao desempenho de papéis instrumentais e outros de papéis expressivos (Hoffman, 1977b).

1.3.3 Relação Entre Domínios da Cognição

Propomo-nos equacionar nesta secção a questão da relação entre domínios da cognição social e também da relação entre estes e os restantes domínios cognitivos. Para o efeito, tomaremos como pontos de apoio o conceito de TPS e a elaboração de Selman sobre o assunto. Relativamente à primeira questão, embora se reconheça a utilidade teórica da exploração separada dos diversos domínios da cognição social, na verdade eles encontram-se articulados uns com os outros, reclamando por isso o estudo dessas articulações (Selman, 1977). Estas articulações, porém, não impedem a visibilidade de algumas descontinuidades entre os diversos domínios da cognição social. Estas descontinuidades podem ser explicadas pelo facto de a idade de emergência funcional de um dado nível de TPS poder variar um

pouco, quer em função do conteúdo a que a competência se aplica, quer em função das características do contexto social em que se exerce. Acresce que é importante estar atento ao facto de a exibição pelo sujeito de níveis diferentes da competência nos diversos domínios poder derivar, não de reais diferenças cognitivas, mas do recurso a modos diferentes de avaliação da competência nos diversos domínios.

Esta preocupação quanto à clarificação das relações entre vários domínios do raciocínio é comum na abordagem desenvolvimental, nomeadamente no que respeita à relação entre as estruturas do raciocínio sobre as experiências lógico matemáticas, as do mundo físico e as do mundo social. Além das descrições de estádio em cada domínio, existe a preocupação com a procura de semelhanças estruturais entre eles, com a identificação de padrões estruturais comuns, não obstante a diversidade de conteúdo dos diversos domínios. Trata-se de sabermos se existem ou não semelhanças ou mesmo uniformidades nos modos de pensar através dos diversos domínios, num dado momento do desenvolvimento, se verificam continuidades ou descontinuidades no desenvolvimento das estruturas. Refira-se, a título de exemplo, que Damon (1977) e Turiel (1983), foram justamente investigadores que trabalharam este tipo de preocupações no campo da compreensão social. Observe-se, contudo, que o problema da generalidade ou universalidade das estruturas e sua sequência lógica tem merecido respostas não propriamente consensuais no campo da abordagem desenvolvimental, quer quando se considera a variável domínio, quer quando se consideram outras variáveis, como sejam a cultura e o género.

No quadro da referência teórica a que basicamente nos reportamos, a hipótese de uniformidade estrutural não se apresenta credível, porquanto o modo como a criança funciona num dado estádio, num dado momento, num dado domínio, é função, não apenas da sua capabilidade estrutural básica, mas também daquilo sobre que ela está a pensar, do conteúdo do pensamento. Já se afigura admissível a existência de semelhanças importantes entre os modos de pensar nos diversos domínios (Selman,1977).

O reconhecimento da possibilidade destas semelhanças terá a ver com o entendimento de que há uma certa hierarquia lógica entre os domínios da cognição. Esta hierarquia traduz-se no facto de um dado nível de TPS constituir um conteúdo relativamente ao equivalente estádio do pensamento lógico, domínio este que configura uma maior generalidade, formalidade e precedência lógica. De igual modo, o domínio moral, não obstante a sua natureza estrutural, configuraria uma estrutura de menor profundidade do que a estrutura definida pela competência de perspectiva social, funcionando relativamente a esta como um

dos seus conteúdos. Selman (1971, 1972, 1976, 1977) advoga pois a precedência estrutural da perspectiva social relativamente ao juízo moral, definindo aquela competência como uma condição necessária, ainda que não suficiente, do juízo moral.

A relação entre cognição social e moral é analisada no quadro das relações entre diversos domínios da cognição humana, reconhecendo a uns um estatuto de maior profundidade e precedência lógica relativamente a outros. Assim, tal como as estruturas do pensamento lógico constituem estruturas subjacentes ao desenvolvimento da perspectiva social, sendo condição necessária do seu desenvolvimento, do mesmo modo a perspectiva social constitui, relativamente à cognição moral, uma estrutura mais profunda, sendo pois sua condicionante. A perspectiva social é vista como um forma de cognição social intermédia entre o pensamento lógico e o juízo moral, uma estrutura mais de superfície, quando comparada às estruturas do pensamento lógico e de maior profundidade, quando relacionada com as estruturas do juízo moral. Daí que se fale com alguma flexibilidade sobre os estatutos de forma e conteúdo destes domínios cognitivos, podendo de certo modo dizer-se que a perspectiva social funciona para a cognição lógica como sendo seu conteúdo, assim como o juízo moral funciona para a perspectiva social como conteúdo desta forma de pensar. Já no que respeita à relação entre as estruturas do pensamento físico e as do pensamento social, Selman não postula este tipo de hierarquia. Defende, pelo contrário, que as estruturas lógico-matemáticas não se desenvolvem primeiro na área física, sendo depois aplicadas à social. As estruturas do pensamento físico e as do pensamento social parecem desenvolver-se de um modo independente umas das outras, embora interajam no desenvolvimento das estruturas de cada domínio Selman (1971, 1972, 1976, 1977).

No campo da moralidade merece destaque a teoria dos domínios apresentada por Turiel (1984): os indivíduos tendem a conduzir as suas vidas segundo processos racionais que se organizam em categorias diversas de pensamento, em domínios diferentes do pensar, desde a primeira infância. Embora a organização do meio exterior não seja a causa directa da organização do pensar, na verdade, a organização deste acaba por ser influenciada pela daquele. Tal influência é mediada pela interacção recíproca indivíduo-meio, através da qual os conceitos se constroem. A interacção dos sujeitos com objectos sociais de natureza distinta conduz à formação de conceitos sociais distintos. A natureza do acontecimento social mantém alguma relação com o modo como é interpretado. A tese de existência de uma estrutura geral e única de pensamento é, por isso, expressamente contrariada.

Na sequência de um estudo realizado junto de crianças em idade pré-escolar, Turiel (1984) conclui que o tipo de juízos que as crianças realizam sobre os acontecimentos sociais se encontram relacionados com os modos distintos de interacção. Um tipo de juízos atende às consequências intrínsecas dos actos, pelo que nos comportamentos se observam referências ao sofrimento do outro, às emoções experimentadas, às justificações das acções e às reacções físicas face ao transgressor; este tipo de juízo ocorre sobretudo a propósito das transgressões morais. Um outro tipo de juízos caracteriza-se por uma maior atenção ao contexto, à desordem aí introduzida pelas transgressões e por referências específicas às regras, às sanções, às ordens; este juízo revelar-se-ía mais a propósito das transgressões convencionais. São as transgressões morais que são avaliadas como mais sérias e merecedoras de castigo, quando comparadas com as convencionais. Moralidade e convenção, nesta perspectiva, são então dois domínios da compreensão social que não devem ser confundidos. Acontecimentos sociais e pensamento social organizam-se em categorias diferenciadas, representando as convenções e a moralidade dois dos seus possíveis modos.

As convenções estão associadas a uniformidades de condutas que têm por fim assegurar a coordenação social, a satisfação das expectativas sociais e que estão vinculadas a contextos sociais específicos. A arbitrariedade e a relatividade são então características decorrentes, a sua validação ou autoridade está dependente do consenso que sobre elas se estabelece em cada sistema social ou mesmo do poder de um indivíduo ou de um grupo. A finalidade sócio-organizativa, que uma dada regra serve num grupo social, pode, com vantagem, ser servido por uma outra num sistema social diferente. Aliás, elas são susceptíveis de alteração mesmo dentro de um dado sistema social. As convenções formam então um sistema de regras, definidor das expectativas de conduta, regulador da vida social, estabelecido por parte de quem tem o poder de o fazer.

Os juízos morais também eles são reguladores das interacções sociais, embora não resida aí sua justificação. Eles encontram-se associados à orientação sobre o modo como as pessoas se devem relacionar entre si, mas agora à luz de critérios como a justiça, os direitos e o bem estar. A sua independência dos contextos sociais, a sua não derivação directa dos sistemas institucionais e dos alteráveis consensos que neles se podem gerar, fazem deles juízos prescritivos, universais e impessoais. Mesmo quando alterações se verificam, elas resultam, não de alterações do consenso ou mesmo da forma da organização social, mas antes "dos méritos intrínsecos, de um ponto de vista moral, de uma acção sobre outra" (Turiel,

1984, p. 49). A sua determinação deriva assim de factores que são intrínsecos às próprias relações e acontecimentos sociais.

É através dos *critérios de juízo* que a cognição opera na determinação dos domínio do conhecimento. No caso dos domínios anteriormente referidos, evidenciam-se critérios como os de obrigatoriedade, impessoalidade, alterabilidade, universalidade, relativismo, consenso social, estatuto institucional, contingência da regra e jurisdição da autoridade. Estes critérios surgiriam logo nas crianças pequenas e manter-se-íam com a idade. Os domínio distinguem-se também pelas *formas de juízo*, categorias usadas na justificação do modo de actuar, as quais, em cada domínio, formam sistemas organizados de pensamento e experimentam transformações com a idade. No caso das transgressões morais as crianças argumentam sobretudo com base nas categorias da justiça, bem estar versus danos e direitos versus obrigações. Nas transgressões convencionais a argumentação baseia-se em aspectos de natureza sócio-organizativa, como sejam os costumes, o apelo à autoridade, o castigo ou a sua evitação, razões de prudência, escolha pessoal e coordenação social.

Decorrente da pluralidade de domínios surge a pluralidade do sistema de regras. É de salientar as distinção estabelecida entre regras de jogo, regras prudenciais, regras morais e regras convencionais. Num estudo referido por Turiel (1984) sobre as regras conduzido em contexto escolar, junto de crianças e adolescentes, foram colocadas questões sobre regras concretas relativas aos domínios moral, convencional e da tarefa (Dodsworth-Rugani, 1982). Regras morais, convencionais e de tarefa, todas elas, foram consideradas como boas e necessárias ao funcionamento das aulas, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Contudo, e mais uma vez em toda a amostra, os três tipos de regras não apresentaram papéis idênticos dentro do sistema social. Assim, por exemplo, a incorrecção dos actos estabelecidos pelas regras convencionais e de tarefa deixava de se verificar no caso de inexistência das regras, ao passo que a necessidade dos actos prescritos pelas regras morais se mantinha, mesmo no caso de inexistência das regras. O surgimento de algumas incoerências nos resultados, de que é exemplo a defesa de inalterabilidade de regras convencionais e de tarefa por parte de estudantes do segundo ano, é explicado pela aparecimento de considerações morais a propósito de situações que são originariamente de natureza convencional.

Turiel faz questão de sublinhar a conformidade dos resultados das suas investigações relativas ao desenvolvimento das concepções sobre as convenções com algumas das mais importantes teses da perspectiva estrutural desenvolvimentista. Kohlberg, porém, distingue o

conceito de estádio presente nos trabalhos de Turiel do seu próprio, considerando que aquele não satisfaz os critério próprios do conceito estrutural desenvolvimental de estádio, nomeadamente no que respeita à consideração do critério da universalidade (Kohlberg, 1992b).

1.3.4 Forma e Conteúdo do Pensar

Um outro tema de relevo na psicologia do desenvolvimento é o da relação entre a forma e o conteúdo do pensamento. Selman (1980), entre outros, apesar do interesse que concede às estruturas do pensar, não descurou as questões do seu conteúdo, atribuindo particular destaque à necessidade de distinguir e compatibilizar a análise formal, estrutural com a análise funcional. A primeira teria como objecto a descrição do desenvolvimento dos conceitos sociais e a segunda a descrição do seu uso actual. A centração será sempre na mudança desenvolvimental e qualitativa, mas, no primeiro caso, ater-se-á à componente estrutural dos sistemas de pensamento, designadamente ao estudo dos níveis de TPS, no segundo, às suas componentes de conteúdo, ou seja, aos estádios dos conceitos sobre questões interpessoais, a propósito dos quais a competência de TPS é mobilizada.

Especifique-se ainda que, enquanto que a preocupação estrutural se traduz por questões sobre o modo como a criança diferencia a perspectiva do próprio e a do outro, sobre o modo como relaciona uma e outra e sobre como se desenvolvem e integram esses modos de pensar, a preocupação sobre o conteúdo do pensamento social conduz à colocação de questões diferentes, ainda que relacionadas com aquelas. Assim, as questões mais próximas do conteúdo do pensar, dirigem-se predominantemente às concepções das crianças relativas a diversos aspectos ou áreas particulares das relações sociais. É o caso de temas como a capacidade de resolução de problemas por parte das crianças, as suas capacidades comunicativas e persuasivas, a sua compreensão dos sentimentos do outro e a sua compreensão da justiça (Selman, 1980).

Não é indiferente a esta atenção prestada por Selman às questões de conteúdo, o facto de ser um investigador muito preocupado com os problemas da intervenção, quer educativa, quer e sobretudo clínica. O autor considera que sendo as descrições de nível demasiado estruturais e universais, isso as torna descrições muito frias e pobremente descritivas da criança individual (Selman, 1977). Daí que tenha procurado conjugar essas descrições com descrições desenvolvimentais de vários conceitos em diversos domínios, residindo o lócus do

estádio na interacção entre a tomada de perspectiva (estrutura central, subjacente) e cada um dos vários conceitos em cada domínio (Selman, 1980).

No que toca à abordagem kohlberguiano da moral ela é assumidamente de natureza formal, gozando o formalismo do estatuto de pressuposto meta-ético da moralidade. O formalismo encontra-se bastante associado aos pressupostos de universalismo e cognitivismo, os quais remetem, respectivamente, (a) para a existência de um pequeno número de princípios que devem orientar a acção moral de qualquer pessoa em qualquer circunstância e (b) para a dimensão cognitiva, para o nível de raciocínio moral que subjaz a qualquer acção moral (Lourenço, 1992). Em consonância com tais pressupostos, a abordagem desenvolvimental interessa-se sobretudo pela forma dos juízos, pela argumentação, por aquilo que as pessoas dizem como justificação das suas escolhas, e não propriamente com o conteúdo das mesmas. Aliás, é justamente com base na argumentação que a avaliação do nível moral é realizada.

É porque conteúdo e forma do juízo não se confundem que podemos encontrar conteúdos diferentes remetendo para igual forma ou estrutura de juízo, bem como conteúdos semelhantes remetendo para estruturas ou formas distintas. Aliás, a valorização da dimensão formal dos juízos assume tal importância que é à luz de critérios de natureza formal que a superioridade moral dos estádios mais avançados é justificada, ou seja, são critérios como a diferenciação e integração de perspectivas, reversibilidade, equilíbrio ou universalidade que entram em jogo. Já outros investigadores, igualmente associados a uma abordagem cognitivo-desenvolvimental da moralidade, colocam um ênfase menos forte nesta distinção. Alegam a dificuldade em se separar estrutura e conteúdo e assumem que a unidade de análise empiricamente mais útil tem a ver com aquilo que são as considerações morais dos sujeitos, independentemente do facto de as mesmas poderem integrar elementos de conteúdo e elementos de estrutura (Rest, 1979).

1.3.5 Cognição Social e Acção

O tema da relação entre a cognição social e a acção é igualmente um tema de estudo para diversos investigadores do campo da psicologia desenvolvimental social, investigadores que por vezes se mostram abertos à conciliação entre os modelos estruturais de abordagem da cognição social e outros modelos. Num primeiro momento, analisaremos a questão no quadro da relação entre as competências sociais e a acção social e num segundo momento entre a cognição moral e a acção.

1. Para Selman e seus colaboradores, o problema da relação entre a competência e a acção foi ganhando uma importância cada maior nas suas preocupações. Este movimento correspondeu a um progressivo desvio de uma abordagem estritamente estrutural da cognição social e à integração nas suas investigações dos contributos de outros modelos, como seja, o da abordagem funcionalista. A partir de certa altura, já não se tratava apenas do estudo da compreensão da acção, mas do estudo do modo como essa competência era mobilizada e se aplicava nos momentos de acção, concretamente nas situações de resolução de conflitos interpessoais: como é que os indivíduos usam os seus conceitos e competências de raciocínio nos comportamentos do dia a dia, como pensam sobre os problemas de interacção que emergem nos seus contextos naturais de vida.

Uma questão subjacente a este tipo de preocupações é a de sabermos se devemos esperar que o nível de compreensão interpessoal evidenciado na entrevista reflexiva a propósito de situações hipotéticas esteja a um nível mais elevado do que o seu uso nos contextos naturais (Selman, 1980). O reconhecimento da complexidade da relação entre competência e acção real é consensual. Esta complexidade leva alguns investigadores a considerar que o modelo de estádio não capta a complexidade do desenvolvimento social de um modo psicologicamente realista (Flavell, 1985; Selman, 1985). Sublinham também, por exemplo, a grande variabilidade existente no funcionamento natural, flutuações associadas à mudança do contexto ou dos conteúdos sobre os quais se exerce a competência interpessoal (Shantz, 1983). Portanto, enquanto que no modo reflexivo o desenvolvimento se apresentaria bastante sincrónico nos diversos domínios, já nas situações naturais o raciocínio tenderia a apresentar-se com grandes flutuações e diversidades. Deve no entanto observar-se que, mesmo no contexto da entrevista reflexiva, se registam algumas flutuações; é o caso da verificada menor estabilidade no nível do raciocínio inicial espontâneo do que no nível identificado a partir das questões estandardizadas que se seguem à primeira resposta dos sujeitos à questão colocada (Cooney & Selman, 1978).

Este tipo de questões estiveram na origem do interesse pelos estudos do desenvolvimento em contexto natural. Nestes estudos destacam-se objectivos como (a) desenvolver um método de observação do raciocínio social natural, (b) relacionar este com o raciocínio reflexivo e (c) examinar os movimentos de transição no raciocínio natural (Jaquette, 1980). Mantém-se a ideia de que é necessário desenvolver as análises formais do desenvolvimento centradas na sua sequência ontogénica, mas, reconhece-se que têm também a sua utilidade os estudos funcionais, estudos mais centrados nas performances dos indivíduos

e no modo como usam a competência. Trata-se ao fim e ao cabo de reconhecer que a análise estrutural formal não nos permite por si só predizer a conduta dos indivíduos nos contextos naturais, facto que requer a abordagem directa do seu funcionamento em contexto. A própria metodologia utilizada na abordagem estrutural, a entrevista reflexiva sobre situações hipotéticas, facultando a exibição e medição da competência, não parece proporcionar uma antevisão do funcionamento dos indivíduos nos seus contextos naturais de vida (Jaquette, 1980).

Assim, na sequência deste tipo de preocupações, damos conta de um estudo naturalista desenvolvimental, que se socorre de problemas sugeridos pelos próprios sujeitos, sendo a entrevista e sobretudo a observação directa as metodologias utilizadas. O estudo teve lugar numa turma heterogénea de oito sujeitos de 11 e 12 anos, numa escola terapêutica. Os resultados indicam, por um lado, consistência (a) entre o tipo de conceitos usados na entrevista reflexiva e os que são usados na vida real e (b) entre a ordem do seu surgimento em ambos os contextos. Por outro lado, os resultados, embora com algumas flutuações no funcionamento natural, indicam que há um desenvolvimento da capacidade das crianças pensarem sobre os problemas; este desenvolvimento, porém, nos contextos e conteúdos naturais apresenta-se mais baixo do que nas entrevistas reflexivas, quer com conteúdos hipotéticos, quer reais. Ao que parece, os conteúdos e contextos naturais promovem uma expressão mais baixa da compreensão interpessoal comparativamente com aquela que é expressa (a) nas entrevistas reflexivas, quer elas se realizem sobre dilemas hipotéticos, quer reais e nas (b) discussões naturais, quando realizadas sobre problemas hipotéticos.

A acumulação contextos naturais e problemas naturais parece pois funcionar como um constrangimento ao uso das competências sóciocognitivas, ficando os indivíduos aquém do nível de competência exibido nos contextos não naturais e a propósito da reflexão sobre histórias hipotéticas. Os resultados obtidos não parecem pois avalizar a transposição directa dos níveis de avaliação da competência para níveis de funcionamento na vida real, pois que a compreensão interpessoal reflexiva não possui porventura propriedades idênticas às da compreensão interpessoal naturalista. Um resultado elevado nas medidas sóciocognitivas não permite pois predizer alto ajustamento na conduta social dos indivíduos, ainda que um resultado baixo naquelas medidas possa ser tomado como um prognóstico de pobre ajustamento social (Jaquette, 1980). Segundo alguns investigadores, estes desníveis entre a competência e a acção derivariam da existência de distorções nos sentimentos do *eu* para consigo próprio, para com os outros e nas relações, distorções marcadas pela história das

relações dos sujeitos e nomeadamente da sua relação primitiva. Esses sentimentos são de tal modo poderosos que, perturbações na sua dinâmica, podem ter um papel inibidor no modo como a competência é mobilizada e actualizada, tal como alguns estudos puderam verificar (Fleischer, 1989, referido por Selman, 1990; Schultz & Selman, 1989). Também os mecanismos de defesa dos indivíduos poderão ter um papel inibidor da capacidade da pessoa em mobilizar na acção os níveis de compreensão de que dispõe (Selman, 1990). Em todo o caso, a complexidade de que se reveste a relação entre a cognição e a acção, ou mesmo entre a cognição avaliada através de modos e conteúdos diversos, levam à recomendação do prosseguimento de estudos desenvolvimentais em contexto natural, não obstante as dificuldades metodológicas existentes.

2. No campo da cognição moral também o problema da relação entre esta e a acção moral se apresenta como um tema de grande relevo. Sobre ele, Kohlberg e Turiel (1971), por exemplo, na sequência do estudo de Milgram (1963) sobre a obediência, verificam que a aplicação de choque eléctricos é mais recusada por indivíduos dos níveis mais elevados de raciocínio moral. Berkeley (1964) verificou que 80% dos estudantes que aceitam a aplicação dos choques eléctricos se situam nos níveis menos elevados de juízo moral e apenas 10% nos Estádios 3 e 4. Também Rest (1979) verificou a existência de uma relação moderada mas significativa entre raciocínio moral avaliado através do teste de Kohlberg e tipo de acção. Parece pois poder dizer-se que existe uma relação entre juízo moral e acção, a qual aumenta com a maturidade moral. À medida que se verifica a progressiva internalização da obrigação moral, as pessoas vêem-se obrigadas perante a sua própria consciência a agir de uma maneira progressivamente mais moral.

No campo do estudo desenvolvimental do juízo moral, Rest é um autor que concede particular relevância ao estudo da relação entre o juízo moral e o comportamento dos sujeitos. Trata-se de uma relação que a própria análise teórica mostra ser particularmente complexa. Com efeito o juízo moral tem a ver com os conceitos de justiça, mas na verdade, uma vez produzidos o juízos de justiça, lá onde eles ocorrem, segue-se a interferência de muitos outros factores. A relação entre o juízo moral e os comportamentos não é uma relação simples, antes uma relação complexificada pela interferência de outras variáveis, de outros processos psicológicos, quer na interpretação das situações, quer na organização das acções. Sendo muito relevante a informação que nos é proporcionada pelo estudo do juízo moral dos indivíduos, esse estudo, porém, apenas nos informa sobre o modo como os indivíduos interpretam uma dada situação, as dimensões cognitivas da sua interpretação, as intenções que

os mobilizam. Esta informação, não obstante a sua importância, só por si não dá conta do curso de acção dos sujeitos, ainda que as estruturas de juízo possam de algum modo governar o comportamento actual (Rest, 1979).

No âmbito desta análise, podem identificar-se teoricamente algumas condições necessárias para que se possa esperar uma alta correlação entre o juízo moral e o comportamento, nomeadamente: (a) que o sujeito tenha sensibilidade moral à situação, que a defina como uma situação que coloca um problema moral; (b) que disponha de informação sobre a situação; (c) que não se trate de uma situação de alta urgência e ou pressão psicológica particularmente mobilizadoras de automatismos; dificultadoras da mobilização do pensamento; (d) que o comportamento seja governado pelo pensamento reflexivo e não por automatismos ou processos inconscientes; (e) que a informação processada tenha mais a ver com ideias bem pensadas e não com aquelas que primeiro vêm à cabeça; (f) que a informação processada no juízo moral não tenha a ver com intencionais falsas representações; (g) que o sujeito disponha de uma força do ego que lhe permita levar por diante a acção; (h) que se verifique uma supremacia dos valores morais sobre valores de outra natureza de que o sujeito é portador; (i) finalmente refira-se uma condição estatística capaz de afectar a força da correlação entre juízo moral e comportamento: que os estádios mais baixos favoreçam, através da interpretação da situação, um curso de acção contrário àquele que é favorecido pela interpretação própria dos estádios mais altos e ainda (j) que se obtenham medidas de correlação entre juízo e acção a partir de vários dilemas e a propósito de diversos comportamentos (Rest, 1979).

O estudo da relação entre juízo moral e acção apresenta-se pois especialmente complexo. Apesar da complexidade da situação, registam-se, porém, algumas correlações entre as duas variáveis, conforme já tivemos oportunidade de referir. Também com o DIT se estudou a sua relação quer com medidas experimentais do comportamento (como por exemplo, manter promessas no dilema do prisioneiro ou susceptibilidade à pressão do grupo em situações tipo Asch), quer com medidas naturais (como por exemplo, as relativas a comportamentos delinquentes, escalas de comportamento escolar, votações em eleições presidenciais de 1976, nos EUA). Na sequência destas pesquisas foi possível concluir, por exemplo, que o DIT discrimina de um modo estatisticamente significativo os sujeitos delinquentes daqueles que, sendo do mesmo meio, não se envolvem em comportamentos anti-sociais, apresentando aqueles pontuações DIT mais baixas (McColgan, 1977, referido por

Rest, 1986). O DIT também permite predizer de um modo significativo disfuncionamentos no comportamento escolar (Marston, 1978, referido por Rest, 1986).

No entanto, a confirmação destas correlações não deve conduzir-nos a conclusões apressadas, do estilo "baixo juízo moral causa delinquência e mau comportamento escolar". Se assim fosse, ironiza Rest, todas as crianças seriam delinquentes. O que se pode dizer é que um baixo nível de juízo moral é um factor que, entre outros, contribui para o comportamento anti-social. É provável que um jovem que não compreende os conceitos de justiça e portanto os não mobiliza, pelo menos a um nível esperado para a sua idade, se envolva em mais comportamentos anti-sociais do que os seus colegas que, em condições ambientais semelhantes, funcionam a um nível moral mais elevado. Em todo o caso, não é possível ignorar a interferência de outros factores, nomeadamente de natureza ambiental, a condicionarem os referidos comportamentos. Daí que a investigação sobre o problema da relação entre cognição e acção permaneça, sendo de admitir que porventura não existe um modelo geral que por si só seja suficiente para a sua clarificação (Rest 1988).

Veja-se como outros modelos de motivação e tomada de decisão morais provenientes do campo da filosofia moral não atribuem à cognição um papel tão relevante quanto os modelos estruturais. Registe-se, por exemplo, a atribuição à experiência pessoal de vida em ambientes justos o fundamento principal da motivação moral: é na medida em que a criança experiencia o amor, a fidelidade, a generosidade, o cuidar, a justiça para com ela. que ela se torna capaz de devolver aos outros estes mesmos comportamentos e de desenvolver ideias conformes com essa experiência social. É na medida em que a criança experimenta relações de qualidade que se torna capaz de as apreciar e de sentir motivado para as compreender e mobilizar (Rawls, 1993). Ideia semelhante pode ser recolhida a propósito da experiência das comunidades justas: não basta o reconhecimento cognitivo de que é possível desenvolver formas de vida em comunidade de natureza mais harmoniosa e justa, é necessário que os sujeitos habituados a ambientes de grande privação de cuidados na relação, experienciem efectivamente outros modos de relação assentes na cooperação, na lealdade, no respeito pela palavra dada, no direito à palavra e à efectiva participação (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Parece pois necessária mais investigação empírica sobre o tema da relação entre cognição e acção social. Deve no entanto sublinhar-se que o interesse deste tema, não diminui o enorme interesse de que se reveste o estudo do juízo moral. Trata-se de um objecto de estudo que, enquanto fenómeno subjectivo tem interesse por si mesmo e tem-no também

como factor susceptível de nos fazer entender os sistemas interpretativos mobilizados pelos sujeitos na avaliação das questões morais. Temos que admitir que estes sistemas têm algo a ver com o comportamento moral dos sujeitos, ainda que essa relação seja bastante complexa. Segundo parece interferem no comportamento moral demasiadas variáveis, para que seja possível assegurar com confiança a capacidade preditora da cognição.

1.3.6 Factores de Desenvolvimento Sociomoral

Um outro tema que anunciámos na abertura da secção é o dos factores ou condições promotoras do desenvolvimento sociomoral. Da secção em que abordámos a relação entre domínios da cognição há a reter a ideia de que existem certas condições do pensamento lógico que são condições necessárias, ainda que insuficientes, do desenvolvimento sociomoral. Já em 1932 Piaget observava que sendo a criança realista em todos os domínios da sua vida mental, também o será no domínio moral, indo por isso ater-se mais aos elementos objectivamente visíveis do que à intenção, que é oculta.

É possível, porém, identificar algumas especificidades sobre o que são as condições óptimas para a mudança neste ou naquele estádio de desenvolvimento do sujeito: Kohlberg (1969, 1984), por exemplo, sublinha que a passagem para os estádios mais avançados requer um tipo especial de conflito que é determinado pela vivência de determinadas experiências de vida. Podem, no entanto, ser destacados factores gerais de mudança.

No estudo dos factores associados ao desenvolvimento ou mudança das estruturas da compreensão e juízo sociais ganham particular relevo variáveis como a idade, o nível de escolaridade, o género e o contexto. Porém as interacções entre os indivíduos e a realidade lógica, física ou social, parecem representar na abordagem desenvolvimental o factor de desenvolvimento por excelência. As estruturas morais, por exemplo, são entendidas como fruto de um processo autoconstruído de interacção do organismo com o meio social (Rest, Turiel, Kohlberg, 1969), sendo o seu desenvolvimento visto através dos mecanismos gerais de mudança semelhantes aos do desenvolvimento cognitivo. Já Piaget (1987) atribuía às interacções uma importância determinante no desenvolvimento da moralidade, sublinhando, além disso, que interacções de natureza diferente produzem impactes diferentes no processo de desenvolvimento. Assim, enquanto que as relações baseadas no respeito unilateral impõem ao sujeito conteúdos, crenças e regras determinadas, as que se baseiam no respeito mútuo propõem sobretudo um método de controlo recíproco no campo intelectual, como no moral:

regras morais constituintes ou princípios de funcionamento, de que decorrerão regras constituídas, decorrentes do consentimento mútuo.

Entretanto outros factores gerais de mudança têm sido equacionados, a saber: (a) uma predisposição para a mudança decorrente da situação de mistura de estádio; (b) o conflito sociocognitivo, na base do mau acasalamento óptimo, ou seja, o conflito resultante do confronto entre o modo de pensar próprio de um determinado estádio e o modo de pensar próprio do estádio seguinte, hipótese que Turiel (1966) e também Rest, Turiel & Kohlberg (1969) propuseram, tendo encontrado alguma sustentação para ela; (c) o jogo de papéis, na medida em que favorece a descentração social; (d) o envolvimento na tomada de decisões autónomas (Kohlberg, 1973); (e) o envolvimento na discussão e confrontos entre grupos (Beck, Sullivan & Taylor, 1972); (f) os estilos de interacção propiciados pelos contextos de vida: Holstein (1971), por exemplo, verificou que as mães pós convencionais têm mais probabilidade de ter filhos que são convencionais aos doze anos, do que as mães convencionais. Trata-se de um tipo de resultados que Kohlberg (1970) interpretou a favor da hipótese de *Estádio + 1*, ainda que investigadores ligados a outras abordagens psicológicas privilegiem outras interpretações. É o caso de Bandura & McDonald (1963) que invocam a propósito de resultados daquela natureza o efeito do processo de modelagem.

O conflito tem sido um dos factores mais considerado no estudo do desenvolvimento humano, nomeadamente no domínio social. O desenvolvimento da individuação e da conexão com os outros, tópicos maiores do desenvolvimento social, são frequentemente estudados no quadro das relações e dos conflitos que nelas emergem. Embora não saibamos exactamente como exerce o conflito o seu papel no desenvolvimento (Shantz & Hobart, 1989), parece indiscutível que nele exerce uma importante acção. Sullivan (1953), Piaget (1987), Youniss (1980), entre outros, desde há muito advogaram que a verdadeira cooperação emerge dos conflitos entre pares, pois é nesses contextos que as crianças aprendem a lidar com ideias e pessoas diferentes de si, a pôr à prova o seu pensamento, a debater, a construir compromissos, na base do consentimento mútuo e não da submissão à autoridade. Embora não se registe unanimidade sobre se são apenas as relações entre pares, ou quaisquer tipo de relações entre pares, que favorecem o desenvolvimento, parece hoje haver provas empíricas suficientes que reforçam a ideia de que aquelas relações e os conflitos nelas emergentes o favorecem. Daí também o interesse de que se reveste o estudo do conflito interpessoal para a compreensão das relações sociais e do próprio desenvolvimento.

Embora o processo de mudança seja muito complexo e pareça ser provocado em indivíduos diferentes por combinações diferentes de experiências e acontecimentos, as condições ou factores de mudança identificados no campo da abordagem desenvolvimental apresentam apoio empírico que baste para "pelo menos, se poder olhar de frente para os ambientes escolares e perguntar se estes poderão tipicamente levar ou não ao avanço superior" (Biggs, 1976, p. 235). Na verdade, a verificação empírica das condições favoráveis à mudança desenvolvimental dos indivíduos teve importantes repercussões educativas. Merece destaque o trabalho desenvolvido por Kohlberg e seus colaboradores na realização de investigações em escolas, segundo um modelo de investigação acção e todo o enorme e militante investimento colocado na divulgação da abordagem das comunidades justas.

Desenvolvimento e Contexto

Alguns investigadores reforçam a ideia de que os modelos estruturais do desenvolvimento são em regra modelos *à prova de contexto,* no sentido em que este interfere não na sequência do desenvolvimento, mas na sua velocidade. O papel das estruturas sociais na ontogenia de processos sociocognitivos é um tema negligenciado nos modelos estruturais, precisamente porque a sua hipótese central reclama a verificação e demonstração da universalidade de determinados processos cognitivos. Se bem que para Piaget "o desenvolvimento ocorre na acção-interacção com a realidade, a verdade é que objecto e meio são interpretados através da assimilação e acomodação, termos que se referem ao indivíduo" (Coimbra, 1991, p.95). A organização do comportamento humano não é vista como um simples reflexo do ambiente, sublinhando-se que os seres humanos são organismos que activamente constroem a sua percepção da realidade, ainda que tal ocorra através da interacção entre os indivíduos e a realidade (Rest, 1979).

O contexto, porém, tem um lugar de relevo em algumas das áreas de estudo do desenvolvimento, quer enquanto conteúdo da cognição, quer enquanto um dos factores explicativos dos níveis de desenvolvimento atingidos quando se comparam indivíduos ou grupos, quer ainda como factor explicativo das situações de normalidade, atraso ou aceleração registados aqui e ali nos processos de desenvolvimento. Selman (1980), por exemplo, concede, a vários títulos, um importante estatuto à variável contexto no estudo da cognição social. Veja-se a atenção concedida aos contextos temporal e situacional e à introdução de variações num e noutro, nas pesquisas que realiza. A compreensão social das crianças é estudada em diversos contextos: no contexto da entrevista reflexiva, no contexto da sua

actuação espontânea na aula, através da observação e em contextos temporais diversos, uma vez que o estudo decorreu durante um largo período tempo. A introdução de tais variações decorre justamente da hipótese de variações no desenvolvimento ou nas suas manifestações relacionadas com variações no contexto. Acresce que, embora os diferentes níveis de TPS sejam vistos como efectivos modos de pensamento e não apenas como constructos hipotéticos, na verdade, eles apenas são entendidos como reais quando operam sobre conteúdos sociais específicos e em contextos específicos. Os níveis de TPS como que providenciam uma estrutura profunda, subjacente aos vários conteúdos e contextos de exercício do pensamento e da acção, pelo que, avaliá-los inteiramente livres de conteúdos e contextos não se afigura possível (Selman & Shultz, 1990).

No campo do desenvolvimento moral, como já referimos, Piaget (1987) atribui grande importância às características dos contextos de interacção naquele desenvolvimento. Observa, por exemplo, que os juízos de responsabilidade das crianças variam consoante são produzidos no contexto de uma relação com pares ou com adultos. Nas relações com os adultos, nomeadamente com os pais, predomina uma concepção de responsabilidade objectiva, que se deve sobretudo à conjugação da pressão do adulto com o respeito unilateral que a criança lhe vota. Os pais, devido ao poder de influência que detêm, decorrente do seu estatuto e do seu prestígio, induzem espontaneamente o realismo moral das crianças: deixam-se levar frequentemente pela facilidade e pela irritação e abordam as infracções e as asneiras da criança sobretudo em função da materialidade do acto, das suas consequências, não atendendo às suas motivações. É este o modelo que a criança tem e portanto é assim que ela começa por proceder: as regras são entendidas à letra e na sua aplicação não há qualquer atenção às intenções dos sujeitos ou a circunstâncias eventualmente atenuantes; o acto é avaliado em função da sua estrita conformidade à regra e aos danos materiais eventualmente dele decorrentes.

Os pais podem no entanto favorecer na criança a consideração pelas intenções, o desenvolvimento da responsabilidade subjectiva, desde que procurem não impor deveres e promovam antes a simpatia mútua. Trata-se de agir tendo em conta o ponto de vista do outro, o seu interesse, de procurar ir ao encontro disso. Trata-se de criar uma relação mais pautada pela igualdade, pelo reconhecimento de que também eles próprios possuem insuficiências e se encontram, com base na salvaguarda do mútuo respeito, sujeitos a iguais obrigações. É no contexto de relações pautadas por uma moral cooperativa e não pela conformista obediência

que é possível promover o desenvolvimento moral e, concretamente, a emergência e estabilização da moral da intenção, da responsabilidade subjectiva.

É nesta relação, mais assente na vontade de comprazer o outro do que de lhe obedecer, que se torna realmente possível descobri-lo, descobrindo assim a interioridade dos seus actos, as suas intenções. É na cooperação e no respeito mútuo que o outro pode ser descoberto e as suas necessidades verdadeiramente tidas em conta. Tal como o respeito unilateral e a obediência são fonte da moral que se atem a um conceito de responsabilidade objectiva, assim o respeito mútuo e a cooperação são a fonte da moral de intenção (Piaget, 1987). A importância concedida às características dos contextos de interacção é tal que, devido a elas, Piaget (1987) considera que os estádios em psicologia moral não podem ser fixados com clareza. . . . É inteiramente natural que a evolução do juízo moral . . . seja menos regular que a de um juízo simplesmente comprovativo, dada a multiplicidade de influências possíveis. Num ambiente em que se pratica o castigo em doses maciças e no qual uma regra rígida pesa sobre as crianças, é natural que estas, supondo que não se tenham revoltado interiormente, admitam durante largo tempo que a sanção é mais importante do que a igualdade. Numa família numerosa, em que a educação moral se realiza através do contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a ideia de igualdade poderá desenvolver-se muito antes (p. 224).

A atenção prestada ao estudo das interacções não se localizou apenas no campo da psicologia do desenvolvimento. No âmbito da psicologia social as interacções foram e são ainda hoje um importante objecto de investigação, tendo sido particularmente utilizadas, numa e noutra disciplina, a observação natural e a entrevista (Shantz & Hobart, 1989). Numa e noutra disciplina a interacção entre crianças ou adolescentes pares é estudada por oposição à sua interacção com adultos (Piaget, 1987; Hartup, 1983; Youniss & Smollar, 1989). Estas investigações sublinham que as relações entre pares apresentam características específicas, as quais produzem efeitos próprios e globalmente positivos, nomeadamente na resolução de conflitos. Há porém que sublinhar que mesmo as relações entre pares não podem ser reduzidas a uma categoria única, não devendo estender-se à relação entre colegas, expectativas de funcionamento e de efeitos idênticas às das relações entre amigos (Hartup, 1983). O reconhecimento destas especificidades justifica que se considere do maior interesse o aprofundamento do estudo dos diversos contextos de interacção e o modo como eles contribuem para o desenvolvimento, sendo de manter uma hipótese larga de que não apenas as relações entre pares podem ter nele um efeito positivo. (Berndt, 1989).

No âmbito das variáveis de contexto, o contexto cultural é igualmente uma variável a considerar. Veja-se, a título de exemplo, como na área do desenvolvimento moral, avaliado através do DIT, se verificou que as populações do sudeste dos Estados Unidos, tidas como mais conservadoras, apresentam valores de P mais baixos que as restantes. Este resultado permite equacionar o efeito do meio cultural no processo de desenvolvimento (Rest, 1979). Estudos com populações ligadas a diferentes confissões religiosas também mostram que os sujeitos associados a congregações mais conservadoras apresentam um juízo moral menos elevado do que os sujeitos associados a congregações mais liberais (Rest, 1986), resultado que reforça a validade da hipótese do efeito do meio no desenvolvimento do juízo moral. O contexto cultural, tal como é indicado pela região do país e pela condição de membro de uma religião, parece pois ter uma relação importante com o juízo moral dos sujeitos, ainda que a interpretação sobre o sentido dessa relação não seja consensual.

Na verdade a interpretação sobre o efeito do contexto no desenvolvimento é objecto de leituras diversas. Assim, para os teóricos da aprendizagem social, aquele efeito reflecte a existência de diferentes oportunidades de modelagem e de diferentes contingências de reforço. Já no campo da psicologia do desenvolvimento o efeito do contexto é lido sob o prisma da oposição entre contextos ricos e contextos pobres: nos contextos ricos as pessoas têm mais possibilidades de se relacionarem com sujeitos portadores de um pensamento mais elevado e que por isso mesmo são mais estimulados ao exame crítico, sistemático e profundo do seu próprio pensamento. Ainda no campo da psicologia do desenvolvimento, alguns investigadores admitem a interferência de ambos os factores, o processo de modelagem e a qualidade da interacção em associação com a qualidade dos contextos.

Em todo o caso, apresenta-se particularmente difícil operacionalizar o estudo da relação entre as variáveis ambiente e desenvolvimento e consequentemente a realização de investigação experimental sobre a questão. A situação é de tal modo complexa que de um tratamento que promove uma mudança desenvolvimental não se pode senão concluir que essa é uma condição susceptível de promover desenvolvimento, mas não que é uma condição necessária ou suficiente. O estabelecimento deste tipo de condições é particularmente difícil dada a grande variedade de estímulos e condições ambientais susceptíveis de fornecer à criança o material com que operam na potenciação do seu desenvolvimento (Saltzstein, Millery, Eisenberg, Dias & O'Brien, 1997) e dado que o seu esclarecimento reclamaria, nomeadamente, tratamentos de privação eticamente condenáveis.

Apesar destas dificuldades, é possível especular quanto ao tipo de experiências de vida que são facilitadoras de desenvolvimento, o que se torna particularmente útil para a montagem dos programas educacionais. De entre estas experiências são de referir as seguintes: a discussão sobre problemas morais, a exposição a pensamentos morais mais elevados, o reconhecimento de conflito em nós próprios, quer entre os nossos próprios valores, quer entre os nossos valores e a nossa acção, a assunção de novas responsabilidade na relação com os outros, a pressão para a tomada de decisões importantes, a experiência ou observação de situações de tragédia, a vivência de experiências que alargam as nossas perspectivas actuais e a relação com pessoas que nos são diametralmente opostas (Rest, 1979).

Acrescente-se ainda que quando se destaca a importância do contexto no desenvolvimento, não se trata apenas de sublinhar a influência do contexto no desenvolvimento. Os sistemas transpessoais podem eles próprios ser considerados como realidades psicológicas em desenvolvimento e relativamente às quais faz sentido alargar a intervenção psicológica, com vista à sua maior capacitação. "Não nos podemos limitar ao sistema pessoal: as interacções entre as pessoas e entre estas e os contextos de vida também são realidade psicológica em desenvolvimento" (Campos, 1988, p. 11).

Desenvolvimento, Idade e Educação

No quadro da abordagem do desenvolvimento da compreensão social ou do juízo moral, a interpretação da relação entre estas variáveis e a variável idade vai mais no sentido do enunciado de uma tendência do que de uma necessidade. Com efeito, o que é pressuposto como necessidade é a sequência desenvolvimental e não propriamente a relação entre aquelas variáveis.

Além disto, a importância concedida ao contexto enquanto variável de desenvolvimento, leva alguns investigadores a ter uma posição cuidadosa na questão da relação entre idade e nível de desenvolvimento. Esta associação representaria sobretudo uma indicação, não uma relação determinista entre um e outro factor. Parece ser sobretudo a partir dos contextos de interacção que a compreensão social se constrói e desenvolve, não constituindo as capacidades cognitivas internas ao indivíduo, essas sim de natureza cronológica, a variável determinante (Mead, 1934).

Parece pois aconselhável manter sobre a questão da associação entre a idade e os níveis de desenvolvimento social uma posição equilibrada, considerando que, quer os contextos

sociais, quer as competências individuais, constituem factores importantes na explicação das relações sociais e na compreensão das mesmas. Esta posição de compromisso é visível em formulações como a seguinte: a criança não é um recipiente passivo do que a sociedade (pais, educadores, clero, etc.) transmite; a criança chega à experiência social com um conjunto de estruturas cognitivas imaturas mas em desenvolvimento contínuo, as quais propiciam os meios para a reinterpretação (assimilação) da experiência social num nível que faz sentido para a criança. Ao mesmo tempo, experiências sociais relevantes que, num determinado nível, não fazem inteiramente sentido para a criança, propiciam-lhe os elementos para mudar a sua própria estrutura organizativa (acomodar) para uma fase cognitivamente mais avançada. A criança torna-se então capaz de interpretar organizações sociais mais complexas (Selman,1980, p. 79).

Entretanto, no domínio do desenvolvimento moral, alguns investigadores consideram o efeito da variável idade em estreita articulação com o da variável escolaridade. Por exemplo, avaliado o desenvolvimento moral através do DIT, verificou-se que (a) o nível P aumenta cerca de 10 pontos com o nível de educação, (b) nas amostras com estudantes, idade e educação confundem-se, (c) nos adultos o juízo moral aumenta com a educação e não com a idade. O juízo moral parece pois estar mais relacionado com a educação do que com a idade, avançando ao longo da escolaridade e tendendo a estabilizar quando termina a educação formal (Rest, 1979). A educação parece pois apresentar uma relação mais consistente com o desenvolvimento moral, avaliado através do DIT, visto que o efeito desta última apenas parece verificar-se no grupo dos estudantes, mas já não no grupo dos adultos. De seguida vamos abordar o papel da escola no desenvolvimento, já que é nesta instituição de educação formal que crianças e adolescentes passam muito tempo das suas vidas.

Outros Modelos Explicativos do Desenvolvimento Moral

Na explicação da moralidade opõem-se dois grandes modelos psicológicos, o cognitivo-desenvolvimental e o da aprendizagem social. Eles diferem também nas suas relações com a filosofia moral. O modelo cognitivo-desenvolvimental apoia-se explicitamente na filosofia para reconhecer no princípio de justiça e nos conceitos de igualdade e reciprocidade o essencial da moralidade. O modelo da aprendizagem social, pelo contrário, não coloca sequer a questão da ponte entre a investigação empírica e as teorizações dela decorrentes e a reflexão filosófica. Alguns autores (Ryan, 1985) identificam ainda, no campo da psicologia contemporânea, um terceira importante explicação da moralidade, devedora da teoria

psicanalítica.

Na lógica instituinte da nossa investigação, o modelo desenvolvimental jogou uma influência determinante, ainda que tal influência se deva em grade medida às implicações educativas do modelo. Porém, dado o impacte do modelo da socialização moral na psicologia contemporânea, procederemos a uma breve caracterização do mesmo.

A teoria da aprendizagem social colhe no empirismo inglês do século XVIII e no condutismo de Watson (1947) e Skinner (1974) a sua maior influência. Tais influências conduzem ao entendimento do homem como um ser socialmente desmunido à nascença, devendo-se à experiência e à acção das instâncias socializadoras a progressiva acumulação dos seus saberes. Esta abordagem subestima a acção construtiva do indivíduo, vendo-o preferencialmente determinado por estímulos externos à sua própria natureza.

Contudo os teóricos da socialização moral sublinham que, embora as normas possam ser inicialmente externas e mesmo conflitantes com as motivações internas dos indivíduos, elas podem ser por eles internalizadas. Desse modo, elas podem passar a fazer parte do seu sistema motivacional, guiando o seu comportamento, sem a necessidade de presença da autoridade externa (Hoffman, 1984). O processo de internalização moral tem uma função determinante na conservação e estabilidade social, ainda que se encontre sujeito a pressões exteriores que contrariam os padrões adquiridos na infância, na primeira instância de socialização, a família.

Apesar desta aparente simplicidade explicativa, a verdade é que a internalização é um conceito complexo e que tem sido abordado segundo diversas perspectivas. É possível encarar a internalização, nomeadamente, segundo três enfoques: (a) a internalização é vista como a expectativa, ainda que não consciente, que qualquer pessoa comum possui de que o seu comportamento está a ser observado; é como se as figuras de autoridade possuíssem o dom de nos estar sempre vigiando, o que, ao fim e ao cabo, leva ao cumprimento das regras de forma a evitar-se o castigo; (b) a internalização remete para a integração da capacidade de empatia para com o outros e para o reconhecimento dos danos que a nossa acção lhe pode provocar; trata-se de um processo que contribui para o desenvolvimento do autocontrole do nosso próprio comportamento; (c) a internalização remete para o processamento activo da informação moralmente relevante; neste processo há uma atitude construtiva do sujeito, que aliás favorecerá a sua adesão ás dimensões morais assim cognitivamente trabalhadas. Estes diversos processo de internalização não se apresentam, necessariamente, uma forma sequencial. Eles podem coexistir e apoiar-se uns aos outros. Porém o último processo parece

destacar-se especialmente nos indivíduos para os quais a elaboração intelectual dos seus valores se reveste de particular importância (Hoffman, 1977).

O destaque concedido a este último processo de internalização, não nos deve levar a conceber a internacionalização como um processo frio. Na verdade, desde muito cedo, nos seus estudos e teorizações, Hoffman sublinha o papel do afecto, tal como continua a fazê-lo na actualidade (1994). O tipo de afecto desencadeado nas situações de conflito (situações particularmente propícias à colocação mais ou menos explicitas de normas de conduta) interfere bastante na internalização. Com efeito, enquanto que o medo vai contra ela, a empatia parece antes favorecê-la.

A moralidade seria assim um domínio da aprendizagem que em termos de funcionamento não se distinguiria de qualquer outro domínio de aprendizagem e que teria como traço distintivo o facto de se referir à maneira como as pessoas se devem comportar. O bom comportamento moral, o comportamento pró-social, no seu início, é estabelecido heteronomamente e define-se como aquele que o grupo que é suposto administrar as sanções define como certo. São pois as instâncias sociais que vão ensinando à criança como se deve comportar na sua relação com os outros, ou seja, são elas que lhe vão ensinando as regras da conduta moral

O ensino directo, por um lado, e a modelagem ou imitação, por outro, são os dois métodos essenciais na aprendizagem social, ambos subsidiários do funcionamento do princípio do reforço. Segundo este, os comportamentos seguidos de reforço tendem a repetir-se, podendo assim vir a fazer parte do repertório comportamental do sujeito. Os comportamentos não positivamente reforçados, pelo contrario, tendem a desaparecer.

Nesta abordagem prevalece uma orientação teleológica ou consequencialista da moral: a moralidade das acções é julgada em função das suas consequências. Em consequência disto a utilidade social (o maior bem para o maior número) configura o principal princípio moral. Estes são pois pressupostos essenciais das teorias da *aprendizagem social* ou da *socialização da moralidade*, representados nas investigações de Berkowitz (1964), Aronfred (1969), Hoffman (1977c, 1984, 1994), Bandura (1991), entre outros.

Na sua caracterização do modelo socializador da moralidade, Kohlberg invoca os seguintes aspectos:

1. O desenvolvimento moral é um crescimento da conformidade afectiva e da conduta para com normas morais, mais do que uma mudança cognitivo-estrutural; 2. a motivação básica para a moralidade em cada momento do desenvolvimento moral está ligada a

necessidades biológicas ou à procura do prémio social e da evitação do castigo; 3. o desenvolvimento moral ou a moralidade é algo culturalmente relativo; 4. as normas morais básicas são a interiorização de regras culturais externas; 5. as influências ambientais no desenvolvimento moral definem-se através das variações quantitativas da força do prémio, do castigo e das proibições e copiando a conduta dos pais e de outros agentes de socialização (1992a, p. 208).

Kohlberg, ainda que com algumas reservas, e referindo-se concretamente a Flugel, (1955), atribui à investigação moral decorrente da teoria de Freud, este mesmo tipo de pressupostos. Por tal razão integra esta teoria no quadro das teorias da socialização da moralidade.

A teoria psicanalítica tem em Freud (1968) o seu inspirado e primeiro teorizador. No quadro deste modelo o desenvolvimento da moralidade é tributário do desenvolvimento da personalidade. Simplificando, podemos dizer que, para Freud, a personalidade remete para três importantes instâncias psíquicas, o *id* (repositório dos impulsos e das exigências instintivas), o *ego* (princípio de realidade que procura governar as acções sob a pressão contraditória das duas outras instâncias) e o *superego* (o último elemento a desenvolver-se e que funciona como agente de controlo, procurando impedir que a pessoa cometa actos errados ou imorais e ensinando-lhe o que é certo e errado).

Segundo este modelo, o carácter basicamente impulsivo da natureza humana reclama que, desde cedo, se intervenha no sentido do controle e canalização dos impulsos. Da disciplina e aprendizagem do autocontrole deriva a possibilidade de desenvolvimento moral do indivíduo. O desfecho do complexo de Édipo, joga neste processo um papel determinante. O bom desfecho traduz-se na aprendizagem e interiorização da regra do interdito e na transformação da natureza da relação do filho com os seu próprios progenitores. Essa aprendizagem é particularmente devedora do modo como os progenitores desempenharem o seu papel nesse combate, ajudando ou não à emergência de uma consciência moral, de um superego, capaz de gerir com equilíbrio as demandas do impulso e as exigências da realidade. Toda a influência moral que outros agentes sociais vierem a desempenhar na vida dos indivíduos será sempre devedora dessa marca essencial deixada pelo processo e desfecho do conflito edipiano. O pensamento moral não é pois um processo racional autónomo, mas antes produto de forças inconscientes.

1.3.7 Escola e Desenvolvimento

Desde o princípio do século que, com a psicologia da actividade (Claparede, 1918) e com o movimento pedagógico *Escola Nova* (Dewey, 1939), se reconhece que a educação "deve proporcionar experiências que permitam descobrir como resolver conflitos através da reflexão e favorecer uma atitude positiva ante os estados de dúvida ou de incerteza que a estimulem" (Diaz Aguado, 1994. p. 102).

Também a abordagem cognitivo-desenvolvimental do desenvolvimento moral postula que o mesmo requer a potenciação do conflito através do recurso à discussão de problemas morais, num contexto social marcado pela heterogeneidade. É a discussão de problemas morais entre sujeitos de desenvolvimento heterogéneo que facilita o reconhecimento de pontos de vista diferentes dos do próprio e mesmo o reconhecimento dos do próprio, reconhecimentos potencialmente desencadeadores de conflito e assim propiciadores de uma reorganização de perspectivas. Trata-se de um confronto que Piaget (1987) associa quase exclusivamente à relação entre pares, mas que Kohlberg (1987) defendeu no quadro dum contexto social mais alargado. Segundo este autor a relação entre pares constitui uma boa condição de desenvolvimento da autonomia, mas não a única. O que considera realmente relevante é a possibilidade da criança experimentar tipos distintos de relações sociais, de desempenhar papéis sociais distintos e daí viver o conflito; são experiências que podem decorrer, quer da vivência de situações em que há que tomar decisões indutoras de contradições e da reorganização interna das estruturas de pensamento, quer do convívio com pessoas com modos de raciocínio diferentes do seu. O conflito decorre pois, quer do reconhecimento de evidências externas que entram em conflito com a compreensão que o sujeito tem da realidade, quer do reconhecimento de inadequações, contradições ou inconsistências do seu próprio sistema de crenças e valores. Sendo assim, a exposição sistemática a evidências e raciocínios um pouco mais avançadas do que o seu modo de pensar, criam um ambiente que é teoricamente facilitador de desenvolvimento.

Discussão moral e consequente conflito são pois duas das condições essenciais ao desenvolvimento moral. Várias investigações confirmaram esta hipótese em contexto escolar, ao terem permitido verificar níveis de raciocínio moral superiores nos estudantes de escolas que utilizam o conflito e a discussão como procedimentos educativos regulares, quando comparados com estudantes de escolas mais tradicionais (Turiel, 1976; Clinchy, Leig & Young, 1977; Diáz-Aguado, 1982). Vários estudos confirmaram igualmente a eficácia das

discussões morais em sala de aula organizadas em torno de dilemas hipotéticos e reais (Lookwood, 1978; Lawrence, 1980; Berkowitz,1981; Leming, 1981; Enright & Lapsley, 1983; Medrano y de la Caba, 1992).

Existe pois largo consenso sobre a eficácia da discussão moral desde que (a) tal discussão implique a exposição a estádios superiores de raciocínio; (b) se coloquem problemas e contradições geradores de insatisfação com as estruturas de pensamento em uso e estimuladoras de mudança; (c) se produza, num contexto de heterogeneidade, um clima de trocas e de diálogo potenciador das duas condições anteriores (Blatt & Kohlberg, 1975). Além destas condições há no entanto que referir que o seu impacte se encontra condicionado pela posse (a) de um determinado nível de competências comunicativas e (b) um determinado nível de pensamento lógico. Observe-se que, não constituindo o pensamento lógico uma condição suficiente de desenvolvimento moral, é no entanto uma condição necessária deste desenvolvimento, definindo o limite que o juízo moral pode alcançar (Kuhn, Langer, Kohlberg, Haan, 1977).

Quanto às características da intervenção sublinhe-se desde logo a desvalorização do impacte de intervenções pontuais, de curta duração, na dinâmica do desenvolvimento, bem como do ensino directo do funcionamento de estádios superiores de desenvolvimento. A intervenção a levar a cabo deve configurar-se como um conjunto variado de actividades adequadas e a desenvolver ao longo de um *continuum* temporal. Relativamente às estratégias fundamentais a utilizar, recomenda-se o recurso à discussão a pares e ao jogo de papéis, desenvolvidas pelo professor na aula, a partir de histórias hipotéticas e reais com dilemas morais e sociais, cuja resolução se encontra em aberto e cujo conteúdo cubra as mais diversas áreas da sua vida social quotidiana.

A eficácia das estratégias advogadas assenta por um lado no exercício do pensamento pela própria criança através da discussão e do jogo de papéis e, por outro, no facto de ela se encontrar exposta a níveis de funcionamento superiores ao seu, revelados nas justificações apresentadas pelas crianças mais desenvolvidas com as quais potencialmente interage. Trata-se pois de estratégias que põem em marcha os dois importantes factores de desenvolvimento já referidos, (a) o conflito sociocognitivo, produto da argumentação e contra-argumentação mobilizadas pelas crianças na discussão e (b) a exposição a níveis superiores de funcionamento, igualmente proporcionada pela discussão entre pares. O professor tem neste tipo de intervenções um papel de organizador das condições ideais para o debate e de estimulador desse debate, bem como da sua qualidade desenvolvimental. Cabe-lhe zelar para

que a discussão se centre no que é mais relevante, ou seja, nos argumentos, no processo de raciocínio.

Apesar dos apoios colhidos no campo cientifico, a verdade é que o modelo desenvolvimental de intervenção educativa não é um modelo de fácil integração nas práticas educacionais. Além das dificuldades de operacionalização decorrentes da complexidade do próprio modelo, há que contar com as resistências associadas a críticas diversas que lhe foram formuladas.

Uma das críticas principais tem a ver com o facto de a cognição social não determinar directamente a conduta social, o que, segundo alguns, tornaria um desperdício de tempo o investimento na promoção daquele desenvolvimento. Uma outra crítica destaca que a abordagem cognitiva tende a subestimar as dimensões afectivas e não conscientes do comportamento.

Relativamente a estas críticas, os autores que subscrevem a abordagem cognitivo-desenvolvimental, reconhecem que o uso da abordagem desenvolvimental através da discussão em grupo de problemas morais, o que realmente estimula é o desenvolvimento do juízo moral para estádios superiores (Blatt & Kohlberg, 1973; Hickey, 1973). Não se verifica uma relação simples e directa entre aquela intervenção e o desenvolvimento da conduta social e dos sentimentos acerca do eu. Em todo o caso, sublinham que, não obstante o que atrás se disse, os estudos indicam que um melhor juízo moral pode levar a um comportamento social mais consistente e a sentimentos sobre o próprio mais ajustados (Kohlberg & Selman, 1972; Kohlberg, Scharf & Hickey, 1972). Também para a compreensão da conduta é relevante a compreensão da perspectiva dos indivíduos, a compreensão do seu modo de olhar a realidade social, ainda que a relação entre cognição e acção não remeta para uma explicação causal simples e directa.

Referíamos atrás uma outra crítica à abordagem cognitivo-estrutural, a qual destaca o facto desta abordagem subestimar as dimensões afectivas e não conscientes do comportamento. Há no entanto, no campo da psicologia desenvolvimental, investigadores atentos ao facto de o desenvolvimento social e em particular o desenvolvimento da sua dimensão moral, requerer, não só o desenvolvimento da compreensão intelectual, mas também da compreensão dos e através dos sentimentos, portanto a capacidade de diferenciação e integração dos aspectos lógicos e afectivos do conflito interpessoal (Selman, 1990). As pessoas mais colaborativas, aquelas que se revelam mais maduras, são justamente as que melhor conseguem a integração dos aspectos afectivos e cognitivos do

desenvolvimento interpessoal, bem como uma equilibrada atenção e respeito para consigo próprios, para com os outros e com a relação. Consequentemente com tal leitura, impõe-se que a intervenção propicie oportunidades de desenvolvimento que tenham estas questões em conta.

Apesar das resistências de muitos professores ao uso do modelo desenvolvimental, verificou-se a sua grande utilidade no trabalho educativo (Selman, 1976b): ao entenderem melhor o modo como os alunos compreendem as relações sociais, os direitos e as obrigações, os professores conseguem um melhor entendimento do seu comportamento. Procurar ver as coisas através dos olhos das crianças, permite ao professor ajustar as suas expectativas sobre o funcionamento do aluno e não cair na situação de sobrestimar, quer as suas capacidades cognitivas, quer afectivas. A compreensão sobre as estruturas de sentido subjacentes ao comportamento social, pode ser fundamental não só para a cabal compreensão desse comportamento, mas também para a identificação de como se deve lidar com ele (Selman, 1980).

A descrição sequencial dos modos de pensar oferece igualmente uma boa base de apoio para a montagem da intervenção educativa. Sublinhe-se no entanto que, com esta posição, não se pretende legitimar o desenho de intervenções abstractas e generalistas dirigidas às crianças deste ou daquele estádio, já que "a análise por estádios servirá melhor os professores e os clínicos interessados no desenvolvimento da criança se não for dado demasiado ênfase à confiança na avaliação estandardizada e for dado ênfase às necessidades profissionais de compreender a perspectiva da criança sobre a sua experiência de vida e de manter com ela um diálogo aberto e mútuo" (Selman, 1976a, p 316).

Surgem igualmente críticas dirigidas às intervenções sustentadas no modelo desenvolvimental, que acentuam a gratuitidade da intervenção deliberada, em virtude da natureza universal e invariante do próprio desenvolvimento. A esta crítica podem observar-se três aspectos. Primeiro, que universalidade sequencial e invariância biológica não andam a par, tendo a experiência um importante papel no desenvolvimento, um papel mais ou menos facilitador do mesmo. Assim sendo, há que cuidar da quantidade e qualidade das experiências sociais, muito embora se reconheça que algumas experiências intelectuais e sociais são mais ou menos comuns a todos os indivíduos. Um segundo aspecto, remete para o facto de, mesmo no contexto de um determinado estádio de desenvolvimento, nem todos os indivíduos que o alcançam, o fazerem na mesma proporção, verificando-se diferenças na proporção de desenvolvimento num dado estádio. Consequentemente a transição completa de um nível para

outro, não só pode levar muito tempo, como pode estar sujeita a oscilações de um indivíduo para outro. Há ainda a registar que podem ocorrer fixações ou atrasos no processo de desenvolvimento. Finalmente, um terceiro aspecto a favor da legitimidade e utilidade da intervenção educativa, tem a ver com o facto de o nível de raciocínio de cada indivíduo variar consoante o conceito ou domínio sobre o qual se raciocina. Sendo assim, revela-se particularmente benéfico ao desenvolvimento que o sujeito exercite as suas competências sociais, sendo aliás útil fazê-lo num vasto leque de situações sociais, uma vez que a mobilização da competência não se processa automaticamente ao mesmo nível em todos os domínios. Exercitar, por exemplo, a perspectiva social em diversos domínios de aplicação desta competência, pode apresentar-se útil, quer para o desenvolvimento da competência, quer para o desenvolvimento da sua aplicação a domínios sociais específicos, como sejam o domínio moral, ou o da resolução de problemas sociais ou o do desempenho de competências comunicativas e persuasivas, quer ainda para o desenvolvimento de competências especificas das diversos áreas sociais exploradas (Selman, 1976b). Acresce que, mesmo as crianças que funcionam normalmente em termos sociais, podem beneficiar com a intervenção educativa desenvolvimental, fortalecendo as estruturas mais profundas do pensamento e preparando-as para a passagem ao estádio seguinte (Selman, 1977).

Apesar da utilidade da intervenção desenvolvimental, há que ser realista. Nem se deve esperar rápidas mudanças qualitativas no desenvolvimento, nem a intervenção educativa deve assumir como objectivo a sua aceleração (Selman, 1976b). Também não se afigura realista esperar benefícios imediatos no campo da resolução deste ou daquele problema concreto, nomeadamente no campo da disciplina escolar, já que a esperada melhoria da cognição social não garante mudança imediata no comportamento social dos indivíduos (Selman, 1977).

Os objectivos da intervenção educativa devem centrar-se no desenvolvimento de competências sociais gerais, na estimulação e treino da tomada de perspectiva social da criança e na prevenção de atrasos na sua compreensão social. Além destes objectivos estruturais gerais, a intervenção deve ainda ajudar a criança no processo de aplicação do seu nível de TPS a vários domínios do comportamento social. Este treino poderá, a longo prazo, facilitar a passagem a estádios mais equilibrados daquela subjacente competência geral, bem como das competências específicas dos diversos domínios de aplicação (Selman, 1977). A intervenção educativa afigura-se legítima mesmo junto de crianças cuja avaliação desenvolvimental do seu pensamento lógico tenha evidenciado alguns atrasos. Com efeito, a

estimulação de estruturas mais superficiais pode justamente ter como objectivo estimular o desenvolvimento de habilidades mais profundas (Selman, 1976b; 1977).

A abordagem desenvolvimental da interacção que Selman protagoniza nos anos noventa e, consequentemente, os objectivos e meios atribuídos à intervenção, apresentam-se de um modo menos duro do que nas clássicas abordagens estruturais. Neste contexto se entende que a atitude colaborativa seja vista não apenas como uma capacidade psicológica que é objecto de descrição e estimulação, mas como uma escolha, uma implicação, um investimento, uma coisa a que se atribuir valor, um dever básico nas relações, um bem a perseguir. É este bem que é preciso praticar, é para essa prática que devem ser criadas oportunidades, visto que, a colaboração interpessoal, embora fortificada na adolescência, pode desenvolver-se ao longo da vida Daí o interesse na criação, quer de oportunidades de resolução de situações negativas, problemáticas ou de conflito, quer de oportunidades de participação em experiências positivas de partilha com os outros, susceptíveis de corrigir, onde seja caso disso, experiências passadas eventualmente perturbadoras (Selman,1990).

No campo da moralidade, Piaget (1987) discute expressamente a questão da educação moral, a propósito das críticas às posições de Durkheim (1925/1973). A questão que se coloca é que, se é verdade que é através da autoridade e das regras que a criança pode ser preparada para a sua entrada no mundo adulto, é igualmente verdade que não existe um só tipo de autoridade e um só tipo de regras. A sociedade, enquanto conjunto de relações sociais, não é homogénea e também a experiência social da criança o não é. As crianças não se limitam a seguir as regras impostas pelos mais velhos, pais ou professores e não têm como experiências sociais apenas relações de pressão e de respeito unilateral. Elas ligam-se a todo um outro conjunto de regras, regras de acordo mútuo, na base de relações de cooperação, autonomia e respeito mútuo, vividas com os seus pares. No primeiro tipo de regras, estas são sentidas como sagradas e portanto como exteriores à própria consciência pessoal, gerando-se simultaneamente o conformismo e um prática de alcance limitado. No segundo tipo de regras, emerge a da cooperação que tem a sua origem na interioridade da consciência de cada criança e origina por isso mesmo uma prática mais autónoma e mais efectiva da mesma.

É este último conjunto de regras que a pedagogia recuperou e utilizou no sentido do desenvolvimento de uma pedagogia moral assente no autogoverno, portanto numa orientação inteiramente oposto à da pedagogia de Durkheim. Seria, aliás, de se esperar que os educadores reconhecessem facilmente a mensagem desta nova pedagogia: "quando constatamos a resistência sistemática dos estudantes ao método autoritário e o admirável engenho empregue

pelas crianças de todos os países para escapar à pressão disciplinar, não podemos deixar de considerar como negativo, um sistema que desperdiça tantas energias em vez de as empregar na cooperação" (Piaget, 1987, p. 305).

Para além do reconhecimento da limitada eficácia de uma pedagogia autoritária, justifica-se que nos interroguemos também sobre as regras e os métodos que melhor preparam a criança para a sua futura tarefa de cidadão numa sociedade democrática, isto é, uma sociedade na qual a lei é vista como o produto da vontade colectiva. A educação para a democracia não parece pois ser conforme com o costume de uma disciplina exterior, adquirida sob a influência do respeito unilateral e da pressão da autoridade, mas antes com o costume de uma disciplina interior, adquirida no respeito mútuo e no autogoverno. Daí a expressa valorização por Piaget das experiências que visam introduzir a democracia nas escolas, não lhe fazendo sentido o atraso das práticas desta instituição relativamente à ideia democrática, que é própria do espírito do tempo que atravessamos.

Num contexto pedagógico desta natureza, é outro o papel do professor. Este não é aquele que impõe ou revela a regra, como pretendia Durkheim (1973), mas antes o colaborador mais velho, ou simplesmente o companheiro. É este o contexto relacional que pode ser fonte da "verdadeira disciplina, consentida e desejada pelas próprias crianças. Quando a criança não está, como na escola, condenada à guerra contra a autoridade, é capaz de disciplina e vida democrática" (Piaget, 1987 p. 306). Identificando-se com o ideário da pedagogia nova de Dewey (1959), Piaget advoga como ideias mestras de uma educação moral democrática, entre outras, a iniciativa, a actividade espontânea, o interesse pela actividade, a cooperação, a vida social organizada, mas sem despotismo, a renúncia aos castigos expiatórios, o exercício da justiça retributiva assegurada pelas próprias crianças mediante recurso às assembleias de turma, em suma, um método. Não é através das lições, mas através da cooperação e da prática da democracia nas escolas, que é possível formar o cidadão postulado pelas sociedades democráticas contemporâneas. Isto porque o que estas sociedades proclamam como seus ideais são a cooperação, mais do que o conformismo, o respeito pela dignidade da pessoa e pela opinião social e livremente construída no debate, mais do que a veneração e a sujeição.

Deve acrescentar-se e sublinhar-se que, embora a perspectiva construtivista do desenvolvimento confira primado às estruturas profundas, ela "reconhece também a importância de dimensões mais explícitas e periféricas do sistema pessoal, como as competências que se expressam directamente na acção . . . Assim, podemos conceber o

indivíduo como um sistema pessoal organizado em estratos mais periféricos e mais centrais. A um nível mais periférico situa-se o que na literatura é usual designar por habilidades, competências ou capacidades; trata-se de um conjunto de unidades relativamente discretas, de natureza comportamental, cognitiva ou afectiva, que assumem diferentes graus de articulação ao longo do desenvolvimento e estão directamente envolvidas na acção do sujeito. . . . Ao nível mais central situam-se processos nucleares de organização da acção e do conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, não directamente acessíveis à consciência, mas que constituem poderosos estruturantes da acção" (Meneses, 1988, p. 18).

A mudança psicológica pode pois ocorrer em ambos os níveis, não sendo raro a verificação de desfasamentos entre eles, como já se referiu (Lourenço, 1997; Coimbra & Campos, 1990). A existência destes desfasamentos legitima que a intervenção educativa tome como seu objecto e seu objectivo o desenvolvimento de todo o sistema pessoal, quer central, quer periférico (Campos, 1990).

É esta perspectiva de promoção de um sistema pessoal competente que torna incontornável a consideração do contexto, "já que a acção humana e o desenvolvimento psicológico são, inevitavelmente acção e desenvolvimento em contexto" (Meneses, 1988, p. 19). O contexto ao mesmo tempo que constrange, oferece oportunidades de acção e é ele próprio, enquanto contexto social (grupos, instituições, comunidades), protagonista de desenvolvimento. A intervenção psicológica pode então assumir deliberada e sistematicamente um modelo mais centrado na pessoa ou um outro que atende mais à transformação da qualidade dos contextos de vida, na expectativa do seu impacte interactivo na qualidade de vida dos indivíduos (Campos, Costa & Meneses, 1993).

Nesta enfoque, a crise, o conflito, a ruptura, são vistos como momentos inerentes ao processo de desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos, das instituições. A função positiva desses momentos no desenvolvimento vai depender do modo como eles são encarados, vividos, resolvidos.

Outras Metodologias Educativas Apostadas na Capacitação para a Resolução de Problemas da Vida

A preocupação com a promoção de competências processuais não é o único enfoque que, em contexto educativo, se preocupa com questões dos domínios da formação pessoal e social dos estudantes. Na verdade podemos identificar três grandes áreas de incidência: o conhecimento sobre a realidade, a dimensão dos valores e a promoção de competências processuais (Campos, 1990, 1991). Verifica-se como que um contínuo conteúdos-processos,

que nos permite diferenciar estas propostas. Elas diferem, nomeadamente, na ênfase que colocam (a) em conteúdos e nas consequentes estratégias de priorização da aquisição de informações, comportamentos, valores e atitudes, ou (b) em processos e nas consequentes estratégias que visam o desenvolvimento da progressiva capacitação dos indivíduos para lidar com as situações da vida pessoal em contexto (Meneses, 1988).

Consoante a ênfase é colocada nos conteúdos ou nos processos, assim podemos identificar três grandes grupos de estratégias (como refere Meneses, 1988, que procede a uma revisão das diversas abordagens). No pólo dos conteúdos situam-se estratégias como a formação do carácter, exemplificadas, entre outras, pelas propostas de Ryan (1989) e pelo clássico treino de competências, de que é exemplo a proposta de Bandura (1969). No pólo dos processos situam-se estratégias como a clarificação dos valores, de que é exemplo a proposta de Raths, Harmin & Simon (1978), a discussão de dilemas, de que é exemplo a proposta de Blatt & Kohlberg (1975) e a educação psicológica deliberada, de que é exemplo, a proposta de Sprinthall (1980, 1991). Entre um e outro extremos situam-se propostas como a da comunidade justa (Kohlberg, 1985) e ainda algumas propostas de treino de competências (Bandura, 1986) e o enfoque do afecto no currículo (Beane, 1990). Trata-se de estratégias que em certos espaços e momentos de intervenção se cruzam, uma vez que todas elas pretendem desenvolver a capacitação para a acção nos contextos quotidianos e reais da vida. No percurso instituinte da presente tese, a abordagem da comunidade justa teve, de entre os restantes enfoques, um impacte cuja superioridade não podemos deixar de destacar. Daí que nos proponhamos aprofundar o contributo desta abordagem para a promoção do desenvolvimento sociomoral dos adolescentes em contexto escolar.

A Escola, como Comunidade Justa

A educação moral veio também a ocupar um lugar de grande relevo, na investigação de Kohlberg e seus colaboradores. Assim, na sequência dos trabalhos de Kohlberg e Blatt sobre a discussão dos dilemas morais na aula, Hickley (1972), sob orientação de Kohlberg, desenvolveu uma investigação cujos resultados apontam para a necessidade de se entender a discussão moral como uma das componentes de um modelo mais vasto de intervenção em desenvolvimento moral. Observou-se então que "a condição fundamental para o desenvolvimento moral, para o desenvolvimento do sentido de justiça, não é a participação em grupos de discussão moral, mas a inserção numa comunidade justa" (Kohlberg, 1972).

O enfoque da *comunidade justa* foi ensaiado durante a década de 70 no âmbito de projectos muito próximos dos modelos de investigação acção e orientados por Kohlberg e pelos seus colaboradores. O modelo visava desenvolver uma cultura moral baseada numa concepção particular de comunidade e de justiça. A ideia de comunidade encontrava-se associada à defesa de instituições em que as pessoas, as relações e o bem estar do colectivo constituíam um fim em si mesmo, demarcando-se assim das associações marcadas pela dominância de relações instrumentais, pragmáticas. Presidia a este enfoque o pressuposto de que as escolas, embora frequentemente funcionassem mais como associações do que como comunidades, dispunham de um conjunto de oportunidades susceptíveis de facilitar o seu desenvolvimento como verdadeiras comunidades. Daí, entre outras razões, o investimento realizado por Kohlberg e seus colaboradores no sentido da criação de escolas como comunidades justas (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Deve no entanto salientar-se que a conceptualização do modelo de comunidade justa foi sendo objecto de alguns ajustamentos e conduziu Kohlberg a algumas reconsiderações da sua teoria. O equilíbrio entre justiça e comunidade reclamado pelo modelo levou-o a reconsiderar questões como "(1) o papel do juízo convencional face ao juízo moral baseado em princípios; (2) a distinção entre forma e conteúdo; (3) as dimensões cognitivas e afectivas da educação moral, (4) a relação entre o juízo e a acção; (5) os enfoques endoutrinadores e não endoutrinadores da educação moral" (Kohlberg, Power, Higgins, & Reimer, 1997, p. 70).

Relativamente à primeira questão, há a destacar a valorização da moralidade convencional. Por um lado, porque os estudos empíricos mostravam que raramente os adolescentes se situam acima deste nível; por outro lado, porque a fragilização da autoridade moral das instituições dificultava o acesso dos adolescentes à moralidade convencional, condição prévia necessária à evolução para a moralidade de princípios (Kohlberg, 1980). Por estas razões o enfoque da comunidade justa passou a assumir como um elemento positivo da intervenção o apoio aos jovens na construção de um sistema de valores que traduzisse, ao nível da moral convencional, os valores da justiça, da igualdade e da comunidade. Assumia-se que tal objectivo imediato da intervenção não era incompatível com a manutenção, como objectivo final, da construção de uma moralidade de princípios.

Uma conciliação de igual natureza parece atravessar a segunda questão colocada, a da relação entre a forma e o conteúdo do pensar. Inicialmente o objectivo da intervenção, aliás predominantemente assente na discussão dos dilemas morais, era o desenvolvimento da estrutura ou forma do juízo moral (Kohlberg,1971a). Este é um objectivo que permanecerá no

enfoque da comunidade justa. Porém, num enfoque que tem a ver com a vida concreta desta e daquela instituição, as questões de conteúdo moral não tinham como poder ser desvalorizadas. Aquilo que se decide sobre a vida da e na escola ou aula é tão importante quanto o porquê desta e daquela decisão.

Relativamente à terceira questão, também se registou uma evolução no sentido de um reforço, da atribuição de uma maior saliência às bases afectivas da motivação moral. São as consequências cognitivas e afectivas dos conflitos que criam a motivação para a passagem a novas formas de equilíbrio. Porém no enfoque da comunidade justa, estando em jogo a acção na comunidade, não podia deixar de se colocar igualmente o ênfase na motivação para a acção. A vinculação afectiva ao grupo, o desejo de não desapontar o grupo, parece constituir um importante elemento na motivação para o desenvolvimento, quando a motivação interna se manifesta insuficiente.

Finalmente, a última questão, a da relação entre o juízo e a acção. A reconsideração desta questão no âmbito do enfoque da comunidade justa apoia-se na distinção entre juízos deontológicos e juízos de responsabilidade; os primeiros referem-se ao que se deve fazer e os segundos ao que eu deveria fazer (Kohlberg & Candee, 1984). A investigação empírica mostrou que uns e outros se encontram relacionados, mas os juízos deontológicos não constituem porventura a base suficiente dos juízos de responsabilidade. Os adolescentes podem saber como deveriam agir na comunidade, mas não se sentirem motivados a assumir um comprometimento com o seu grupo.

Todo este conjunto de reconsiderações levou Kohlberg a recolocar a questão do endoutrinamento moral, forma de educação moral que sempre tinha criticado e rejeitado (Kohlberg, 1967, 1970, 1971c). A existência incontornável de conteúdos no enfoque da comunidade justa não é, no entanto, necessariamente contraditório com uma atitude educativa desenvolvimental e não endoutrinadora. Na verdade, a distinção essencial entre um e outro modelo, não se centra essencialmente na existência ou não de conteúdos. A distinção essencial reside nos pressupostos teóricos sobre a sua aquisição (internalização versus construção) e nas práticas de um e outro modelo educativo. As práticas do modelo endoutrinador acentuam o ensino directo e a inculcação de regras e valores. As práticas do modelo desenvolvimental acentuam a participação crítica e democrática na discussão e na decisão sobre os procedimentos justos a seguir. Tal como no modelo de Durkheim, no enfoque da comunidade justa é valorizado o respeito pelas regras e a vinculação ao grupo. Porém na metodologia seguida um e outro modelo diferenciam-se substantivamente.

O enfoque da comunidade justa pretendia proporcionar, além da discussão moral, outras experiências, a saber, (a) responsabilidades reais nos processos de tomada de decisão e (b) participação numa comunidade que se percebe como justa. Esta participação seria assegurada através do funcionamento regular de grupos de discussão e de assembleias, ou seja, de uma comunidade assente na democracia e na justiça. É expressamente valorizada a importância do ambiente da instituição, do clima moral da escola, no desenvolvimento dos indivíduos, influência exercida através dos ganhos decorrentes das experiências de participação democrática.

O conceito de clima, ambiente ou contexto moral da escola, apesar da sua especificidade, pode ser melhor compreendido se articulado ao conceito mais lato de clima ou ambiente da instituição. Este último conceito, designadamente quando reportado à instituição escolar, foi bastante trabalhado nos anos sessenta e setenta, tendo sido objecto de diversas conceptualizações. Refira-se a que foi apresentada por Taguiri (1968, referido por Kohlberg, Power & Higgins, 1997), a qual identifica quatro dimensões nos ambientes ou climas das instituições escolares: (a) a ecologia, referente aos recursos físicos e materiais das escolas; (b) o meio ambiente, relativo às características do pessoal, dos alunos, das famílias; (c) o sistema social, que remete para a estrutura organizativa da escola e para o seu sistema operativo e (d) a cultura, a qual inclui os sistemas normativos e de significações partilhados pelos membros da escola.

Associada a esta conceptualização ganhou igualmente bastante impacte nas comunidades educativa e científica o conceito de *currículo oculto* (Parsons, 1968; Jackson, 1968). Através dele pretendeu-se sublinhar a influência exercida no desenvolvimento dos membros de uma qualquer instituição, por todo aquele conjunto de normas e procedimentos não discutidos nem explícitos, que eram, ao fim e ao cabo, estruturadores das instituições e ordenadores da vida dos seus membros.

Se tivermos esta conceptualização como referência, podemos dizer que as condições de desenvolvimento moral que constituem a atmosfera moral da escola atravessam praticamente todas as dimensões atrás referidas: por exemplo, não se pode deixar de destacar a importância de variáveis tais como a dimensão do estabelecimento (nomeadamente pelo número de interacções próximas que facilita ou dificulta) ou a natureza dos papéis, das regras e dos procedimentos (essenciais na definição da organização e funcionamento mais ou menos democrático da comunidade). Em todo o caso, a dimensão cultural, o sistema normativo, assume um relevo essencial na definição da atmosfera moral da escola, tanto mais que todas

as outras dimensões, de um modo mais ou menos directo, podem se convertidas em valores ou normas assumidos ou simplesmente em vigor na vida da instituição (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

A proposta de organização das escolas de acordo com o modelo das comunidades justas não teve o impacte que os seus autores eventualmente supuseram. Tal facto deve-se, entre outros factores, à contínua subestimação pelas políticas e pelas escolas da assunção de funções que estas efectivamente asseguram, ainda que de um modo não deliberado, nem explícito, nem sistematizado. Acresce que a persistente controvérsia sobre o que é ou deve ser a educação moral, gera cepticismo e perturbação, dificultando a realização de opções por parte dos membros das comunidades educativas.

É por isso de destacar as análise tendentes a salientar o que há de comum a diversas propostas de intervenção, nomeadamente a análise levado a cabo por Ozer (1986). Deve no entanto observar-se que as referências com base nas quais Ozer procede à procura daqueles aspectos comuns, são marcadas pelas opções do próprio autor. Estas opções são influenciadas, nomeadamente, pela teorização de Habermas (1985, 1989) sobre a argumentação moral. É este conceito que Ozer defende como denominador comum a diversas propostas de educação moral. Trata-se de um modelo ideal de discussão interactiva sobre questões de justiça e de cuidar. Em termos processuais, supõe-se que todos os membros devem participar e que todos eles estão verdadeiramente implicados na procura da melhor solução.

Com base na argumentação ou discussão moral, o próprio Habermas (1985, 1989) concebe um modelo de educação moral. O seu método assenta no reconhecimento (a) de que a educação moral é uma tarefa de natureza reflexiva e cognitiva, ainda que haja regras e normas a aprender; (b) de que há que respeitar a liberdade e dignidade do ser humano, ainda que o funcionamento das sociedades assente num conjunto de regras sociais que há que cumprir; (c) de que há que afastar o recurso à endoutrinação, ainda que haja objectivos e estes apontem para o ideal moral. Trata-se pois de um modelo que concilia as questões processuais às questões de conteúdo.

Parece-nos interessante concluir esta secção com a apresentação genérica da proposta de Ozer, nomeadamente pela sua expressa articulação ao conceito de perspectiva social, apesar de se tratar justamente de uma proposta cuja eficácia carece de verificação empírica. O autor propõe então como *elementos contextuais das situações de educação moral* a estimular pedagogicamente, os seguintes: (a) a discussão deve estar dirigida ao conflito moral e à estimulação do mais alto nível de desenvolvimento moral; (b) a discussão deve estar dirigida

para a assunção de papéis morais e para a empatia; (c) a discussão deve orientar-se para a escolha moral e para a acção; (d) a discussão deve ser dirigida para as normas partilhadas e para a comunidade moral, favorecendo a criação de um clima positivo; (e) a discussão deve ser dirigida para a análise de situações morais e de sistemas de valores; (f) a discussão deve ser orientada para a mudança do raciocínio e atitudes do estudante e da sua disposição psicológica, nomeadamente para os seus mecanismos de defesa; (g) a discussão deve ser dirigida tendo em vista um conhecimento moral teórico.

A Avaliação da Qualidade Desenvolvimental dos Contextos Escolares

As intervenções apoiadas por Kohlberg e pela sua equipe segundo o enfoque da comunidade justa foram objecto de avaliação, ainda que nem sempre de um modo sistemático e nem sempre mediante as mesmas metodologias. Os resultados desta avaliação são positivos, mas não isentos de polémica. Nos parágrafos seguintes da secção abordaremos algumas das principais metodologias e critérios mobilizados nas avaliações.

Assim, Scharf (1973, referido por Kohlberg, Power & Higgins, 1989) procedeu à avaliação da atmosfera moral na prisão onde realizou a sua investigação-acção (a) atendendo às estruturas de justiça e à ideologia das relações, revelada no modo como as decisões eram tomadas e os conflitos resolvidos e (b) considerando que tais dimensões poderiam ser classificadas por referência aos estádios de juízo moral definidos por Kohlberg. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento individual, Scharf verificou a hipótese de existência de relação entre o estádio de desenvolvimento moral dos indivíduos e o modo como estes avaliavam a justiça e os procedimentos de resolução na instituição: os indivíduos mais desenvolvidos tenderiam a avaliar aquelas dimensões da instituição de um modo menos favorável que os menos desenvolvidos.

Wasserman (1977, 1980), na avaliação da experiência da escola de Cluster, tomou como base de informação as transcrições do que se passou nas reuniões gerais da comunidade, procurando determinar se as mesmas favoreceriam ou não condições favoráveis ao desenvolvimento moral dos participantes, ou seja, se traduziam (a) a centração em assuntos de natureza moral, (b) a existência de conflito, (c) a expressão de avaliações e propostas de nível moral elevado, (d) a existência de oportunidades de tomada de papel e (e) a existência de efectiva participação dos estudantes na discussão e nas decisões.

Jennings e Kohlberg (1883), compararam as condições para o desenvolvimento moral num lar para delinquentes organizado segundo o enfoque da comunidade justa, com as

condições proporcionadas por lares organizados, um deles, segundo a abordagem transacional e outro, segundo a abordagem da modificação da conduta, tendo concluído pela supremacia das condições proporcionadas pelo primeiro. Para o efeito foram realizadas entrevistas morais etnográficas, ou seja, entrevistas reportadas ao que devia ser feito naquele contexto pelos seus respectivos membros; estas entrevistas tinham como objectivo determinar "o grau de discussão e diálogo moral, o grau de poder e responsabilidade dos residentes na criação de regras e de políticas, em que medida as regras e as decisões eram percebidas como justas e a percepção de mudança pessoal" (Kohlberg, Power & Higgins, 1997, p. 120).

Estes autores, na publicação atrás referida, baseados no sistema de avaliação do juízo moral de Colby e Kohlberg (1987), apresentam um modelo de avaliação da atmosfera moral bastante mais complexo que os anteriormente referidos, o qual foi implementado a propósito da avaliação do desenvolvimento da atmosfera moral da escola Cluster. Apoiaram-se para o efeito em entrevistas individuais muito abertas sobre a atmosfera moral, as quais se centravam na recolha das opiniões sobre (a) as práticas disciplinares, (b) as relações, quer entre pares, quer entre alunos e professores, (c) o sentido de comunidade e democracia na escola e (d) os ideais sociais e morais dos entrevistados para a escola. Esta informação completava a que era recolhida nos registos das reuniões e ainda em entrevistas mais estandardizadas com base em dilemas reais.

Para tratamento da informação decorrente dos registos das reuniões, agruparam aquela em tópicos de discussão (roubo e danos materiais, faltas de presença, racismo e consumo de drogas), os quais foram analisados tomando-se como unidades elementares de análise da cultura moral da escola (a) a norma colectiva, enquanto prescritora de atitudes, condutas e valores específicos e (b) o valor institucional ou elemento, indicador do valor que justifica o apoio concedido à norma e esclarece o significado da mesma. As normas foram então avaliadas em quatro dimensões: grau de colectividade ("Em que medida as normas partilhadas regulam o grupo?"), conteúdo ("Qual é o conteúdo das expectativas?"), fase de compromisso ("Qual é o grau de compromisso dos membros de um grupo quanto a preocuparem-se em que se respeitem as normas?") e estádio da norma ("Que significado partilhado têm as normas"?) (Kohlberg, Power & Higgins, 1997, p.138). Os elementos, por sua vez, foram agrupados nas quatro orientações morais fundamentais, normativa, pragmática, de justiça e perfeccionista (Colby & Kohlberg, 1987).

Procuraram então avaliar a valorização da escola como instituição, verificando por um lado o nível de valorização institucional e, por outro, o estádio de comunidade, isto é, em que

estádio se encontram os significados que os estudantes atribuem à comunidade. Na valorização da comunidade os estádios considerados foram os de rejeição (Nível 0), valorização instrumental extrínseca (Nível 1), identificação entusiasta (Nível 2), comunidade espontânea (Nível 3) e comunidade normativa (Nível 4). Relativamente aos estádios do sentido da valorização da comunidade identificaram um estádio em que o sentido da valorização da comunidade é meramente instrumental (Estádio 2: a comunidade é como que uma instituição bancária); um estádio seguinte em que o sentido de comunidade remete para as relações, para a amizade entre os membros do grupo, para as experiências partilhadas, para as expectativas do grupo (Estádio 3: a comunidade é como que uma família); e, finalmente, um estádio em que a comunidade é valorizada como um bem em sim mesmo, sendo obrigação dos seus membros respeitarem os ideais e normas colectivas que se comprometeram a respeitar, tendo em vista o funcionamento do grupo (Estádio 4: a comunidade é mais do que um conjunto de indivíduos) (Kohlberg, Power & Higgins, 1997, p. 1360).

Em síntese, o que parece haver de comum entre todos estes estudos preocupados com a atmosfera moral da escola e com a avaliação das condições promotoras de crescimento dos indivíduos e das instituições reside na identificação do que podemos considerar as condições básicas para o desenvolvimento, a saber: "1. discussão aberta centrada na justiça e na moral; 2. conflito cognitivo estimulado pelo contacto com pontos de vista diferentes e raciocínio de nível superior; 3. participação na criação de regras e no exercício do poder e da responsabilidade; 4. desenvolvimento da comunidade para um estádio superior" (Kohlberg, Power & Higgins, 1997, p. 120).

Na nossa pesquisa, a reflexão que nos propusemos realizar sobre o clima moral das aulas, apoia-se nos contributos atrás enunciados, tendo nós mobilizado os parâmetros de análise susceptíveis de serem considerados a partir do tipo de informação com que lidamos e que nos propomos esclarecer na secção que se segue. Com efeito, é na próxima secção que iremos organizadamente formalizar o objecto da pesquisa e os seus objectivos ou questões gerais e específicas, bem como clarificar o interesse de que uns e outros se revestem, quanto a nós.

1.4 A INSERÇÃO DA PESQUISA NUM PERCURSO

A sala de aula, na rede de interacções que a atravessam e estruturam, foi, desde finais dos anos oitenta, o campo psicossocial sobre o qual fizemos incidir alguma pesquisa.

Pretendemos situar a nossa abordagem no núcleo do sistema da sala de aula, ainda que reconheçamos que as variáveis que aí interferem são, não apenas as de localização mais próxima, mas também outras decorrentes de contextos mais vastos e com os quais aquele sistema se articula. Na presente secção propomo-nos dar conta, muito sinteticamente, do enquadramento teórico em que alicerçámos o trabalho e de algumas das conclusões a que chegámos. Numa e noutra situação, apenas mobilizaremos aqueles aspectos que nos parecem pertinentes para a compreensão do enraizamento da actual pesquisa.

Começaríamos então por sublinhar que olhámos a sala de aula como um campo marcado pelas interacções, sendo que começamos por dirigir o nosso olhar para a interacção professor-aluno, para a designada relação pedagógica. Considerámos esta relação como susceptível de ser definida como uma relação tripolar envolvendo os alunos, o professor e o programa ou tarefa que os une. Esta relação, porém, não ocorre no vazio, sendo operacionalizada, mediada, pelos diversos recursos, equipamentos, meios de acção que são próprios de uma situação educativa. Estes mediadores podem ser entendidos como um conjunto de variáveis de natureza instrumental, que poderíamos designar como variáveis objectivas, e de que fazem parte, entre outros, o sistema de avaliação, as actividades e a gestão do espaço e do tempo. Além destas variáveis objectivas de natureza mais instrumental pertencentes ao campo pedagógico, a relação pedagógica é ainda mediada por todo um conjunto de variáveis ocultas, de natureza psicológica. Estas últimas variáveis remetem quer para a qualidade da relação entre os actores em presença, quer para o mundo interno de cada um deles, para as suas representações e expectativas, para as suas necessidades e valores (Carita & Fernandes, 1997).

É o conteúdo e a dinâmica de funcionamento de todas estas variáveis que potenciam as tensões e desacordos vividos entre os actores da relação, e assim a emergência de conflitos. Estas tensões podem traduzir desajustes no modo de entender e ou viver quer os mediadores pedagógicos da relação, quer a própria relação e o mundo interno que a alimenta. A disparidade de estatutos e papéis de professor e alunos, as suas diferenças desenvolvimentais, a disparidade de conteúdo entre os seus mundos internos e contextos culturais, são algumas das variáveis que podem explicar a emergência do conflito.

Muito se tem especulado sobre a influência do conflito na dinâmica das relações e das organizações. Porventura há que reconhecer que nem os indivíduos, nem os sistemas sociais de que a relação pedagógica constitui um exemplo, podem assentar o seu funcionamento exclusivamente no conflito. Além do desgaste emocional associado a tais situações há a

acrescentar que a energia dos indivíduos e dos grupos seria inteiramente absorvida na gestão do conflito, em prejuízo do seu investimento na tarefa a realizar. Daí que seja de incentivar e apoiar os esforços que vão no sentido da resolução produtiva dos conflitos. Este posicionamento não obsta a que se reconheça o potencial positivo do conflito no desenvolvimento dos indivíduos e dos sistemas. Trata-se de um potencial que tem a ver, quer com os desafios que o conflito tem a possibilidade de introduzir na situação, quer com as mudanças que pode acarretar, quando a sua resolução se aproxima de modelos resolutivos de natureza produtiva

Na sala de aula, a construção de adequados contextos de interacção cooperativa constitui uma necessidade particularmente saliente. A necessidade dos procedimentos de cooperação na sala de aula é particularmente saliente, se atendermos ao facto de a tarefa instrucional de que professor e alunos estão incumbidos reclamar o concurso dos dois parceiros, para ser cabalmente resolvida ou alcançada. Da construção de contextos de interacção, depende o êxito do processo educativo. Este parece reclamar que professores e alunos construam em conjunto uma definição partilhada, intersubjectiva, da situação educativa. Acresce que a necessidade de construção partilhada de tal campo de significações se situa quer ao nível da estrutura social da sala de aula, quer ao nível da sua estrutura académica (Wertsch, 1984; Green, 1983). É por isso que, não obstante a natureza tendencialmente assimétrica da relação educativa (Hargreaves, 1978; 1978b), e porventura precisamente por isso, o professor vê reforçada a sua responsabilidade: desde logo no reconhecimento reflexivo da natureza assimétrica da relação e, em seguida, na prestação de um contributo positivo para a montagem de um clima relacional favorável à construção de referências sociais e académicas susceptíveis de serem partilhadas e de criarem limitações àquela assimetria.

A construção deste sistema partilhado só pode alicerçar-se no reconhecimento das subjectividades, seus conteúdos e estrutura, por parte dos participantes na relação. Esse reconhecimento não é porventura uma condição prévia, mas é, em todo o caso, uma condição necessária à relação. O que está em jogo neste reconhecimento é que cada um dos parceiros singulares na relação se auto reconheça e se construa na sua singularidade e até na sua condição de parte de um grupo, o grupo dos alunos ou o grupo dos professores. Mas requere-se também que os participantes daquela particular situação social construam um sistema partilhado de significações e nele se reconheçam. Só um e outro modo de reconhecimento,

como sujeitos singulares e como parte de um novo grupo, poderá ajudar os protagonistas da relação a um posicionamento progressivamente mais reflexivo na relação (Wertsch, 1984).

Nos anos que precederam o presente trabalho, os nossos esforços foram então dirigidos no sentido da exploração dessas significações individuais e do seu contributo para a definição das significações grupais. Fizémo-lo com a intenção de melhor compreendermos a relação educativa, e também com a intenção, só muito limitadamente conseguida, de proporcionarmos aos protagonistas da relação um espelho que pudesse ajudar ao seu desenvolvimento. Esperámos, deste modo, contribuir para o processo de auto e heteroreconhecimento por parte de cada um dos grupos que protagonizam a relação educativa. Estávamos e estamos cientes da importância deste reconhecimento na construção da intersubjectividade, que vemos como condição de uma relação pedagógica mais satisfatória, mais madura e mais propiciadora de desenvolvimento.

Este tipo de estudos que realizámos encontrou expressiva filiação nas pesquisas centradas no estudo das representações e, nomeadamente, na linha de estudos sobre representações sociais. Trata-se de uma abordagem que postula que o estudo da relação educativa exige que se preste especial atenção à exploração das representações que professor e aluno mutuamente constroem, bem como à representação que constroem sobre si próprios e aquela que constroem sobre a própria situação em que interagem (Gilly, 1980; 1989). Trata-se de um tipo de abordagem da interacção educativa que não dirige as suas atenções e preocupações sobre os comportamentos ou sobre a sua eficácia ou sobre a tentativa da sua objectiva categorização. Esta abordagem centra-se, antes, nos factores cognitivos encobertos que convergem na interacção e que se supõe serem susceptíveis de iluminar o entendimento dos processos interactivos que se estabelecem na aula (Coll & Solé, 1990).

Basicamente reconhece-se o impacte das representações na organização e dinâmica das condutas sociais. Segue-se daí que, se quisermos compreender as situações sociais, não podemos prescindir da exploração das representações de que são portadores os protagonistas dessas situações, muito especialmente as representações que têm sobre si próprios e o seu papel, sobre os outros e o seu papel, sobre a tarefa e sobre a própria situação (Abric, 1987). A teoria das representações sociais postula e propõe-se verificar que as representações antecipam as condutas e as comunicações. Fazem-no fornecendo aos sujeitos um quadro prévio de apreensão da situação e de consequente orientação na mesma. Por isso a compreensão desse quadro permite iluminar a compreensão do que ocorre, apesar da

complexidade de que se reveste a relação entre representações e acção social (Gilly, 1980, 1989).

Deve, no entanto, sublinhar-se que do reconhecimento da importância do estudo das representação para a compreensão e eventual orientação e mesmo transformação das relações sociais não se segue a ideia de que existiria entre representações e relações sociais um elo causal e de natureza unilateral. A relação entre representações e conduta não é susceptível de simplificações, embora seja de postular a existência de interacções recíprocas entre os dois fenómenos em causa Só através de estudos de natureza experimental poderemos ter a expectativa de aclarar estas interacções de um modo definitivo. Esta situação, porém, não retira pertinência a estudos cujas finalidades exploratórias e descritivas possam iluminar alguns núcleos de sentido e estabelecer algumas relações, que abram caminho a outro tipo de investigações.

A investigação desenvolvida no quadro das representações sociais, tal como a assumimos, é devedora de uma abordagem de natureza cognitiva, na medida em que respeita um postulado base deste tipo de enfoque: a sobrevalorização do subjectivo relativamente às características objectivas do meio. Dito de outro modo, trata-se de reconhecer o papel activo do sujeito na relação que mantém com o objecto e na reconstrução interna desse objecto, reconstrução a que é reconhecido um papel determinante na reacção do sujeito. É a esta realidade interna que o sujeito vai reagir, é com ela e através dela que se confronta com o mundo e com os outros, munido de um sistema de expectativas e antecipações que, *a priori*, condicionam o que vai acontecer. Assim, na interacção, a realidade subjectiva é sobrevalorizada relativamente às características e comportamentos objectivos do outro. O pressuposto é o de que é o outro, o seu comportamento e a situação que vão ser compreendidos à luz dos *a priori* do sujeito (Abric, 1987).

Nos finais da década de 70 e durante os anos 80, M. Gilly foi um autor que se destacou pelo desenvolvimento da investigação sobre a relação pedagógica a partir do estudo das representações. Em associação com esta abordagem destaca-se uma concepção da Psicologia da Educação como uma disciplina centrada no estudo da relação professor-aluno, preocupada com a identificação das condições relacionais favoráveis à prossecução dos objectivos educativos. Não se trata de subestimar o contributo dos estudos centrados nos comportamentos dos parceiros em presença, no modo como objectivamente se comportam e interagem para a compreensão da relação educativa. Opta-se, no entanto, por um outro caminho: aquele que atribui aos fenómenos de representação, nomeadamente de representação

mútua professor-aluno, um papel essencial para a compreensão daqueles mesmos comportamentos. Postula-se que, no jogo da interacção professor-aluno, se exerce a influência da significação que cada um dos parceiros em presença mutuamente se atribui e a significação que atribuem quer ao contexto em que interagem, quer à tarefa em que se encontram envolvidos. Este processo de atribuição de sentido exerce a sua influência na elaboração das comunicações e comportamentos sociais, constituindo pois um factor de compreensão dos mesmos.

As interacções sociais nos mais diversos contextos constituem, pois, um relevante objecto de estudo no âmbito da teoria das representações sociais, em consonância com a inserção deste modelo no campo mais vasto da psicologia social. Deve, igualmente, destacar-se o relevo atribuído ao estudo de situações particulares de interacção, como sejam aquelas que se apresentam sob uma forma conflitual. Também aqui se assume como hipótese geral que os comportamentos dos indivíduos na interacção não decorrem das características objectivas da situação, mas sim das representações que as partes no conflito mutuamente constroem e constroem sobre a situação (Abric, 1987).

Concluindo, julgamos poder dizer que "actualmente, o estudo da interacção educativa, quer enquanto contexto das aprendizagens académicas, quer enquanto contexto relacional, não prescinde do estudo das significações e nomeadamente das representações dos seus participantes sobre a situação educativa" (Carita, 1992, p. 51). A atenção concedida a tal enfoque decorre do reconhecimento de que a exploração das representações nos permite aceder (a) ao mundo oculto das significações dos indivíduos e dos grupos, (b) a uma melhor compreensão das suas condutas e (c) à compreensão do modo como através dessas representações o meio ambiente pode exercer e exerce sobre os indivíduos e sobre os grupos a sua influência.

Ainda que não expressamente filiadas na teoria das representações sociais, vários estudos têm sido levados a cabo com o objectivo de explorar as representações dos professores e alunos sobre a situação educativa. Alguns desses estudos debruçaram-se sobre as situações de indisciplina na sala de aula, as quais configuram um quadro de ruptura, de desequilibro, de conflito, entre os parceiros da relação (Hargreaves,1978; 1978b; Delamont, 1987; Mollo, 1979; Meyer, 1974-75, 79-80; Estrela, 1986). É possível desses estudos reter três importante aspectos, sobre a indisciplina na sala de aula, que passamos a enunciar.

1. A indisciplina é um fenómeno psicossocial que ocorre no contexto da interacção professor-aluno e portanto para ser compreendido reclama sempre a consideração de, pelo menos, duas variáveis: o professor e o aluno.

2. Sendo os professores, nomeadamente através do processo de sinalização (Hargreaves, 1978b), uma importante variável na construção social do fenómeno de indisciplina, é necessário conhecer e que eles conheçam as suas perspectivas, as suas representações sobre o problema, nos seus traços gerais e comuns, mas também na suas particularidades.

3. Estudos de representações da indisciplina sugerem a prevalência de modelos pedagógicos muito centrados na pessoa do professor e de avaliações da situação, por um lado, muito centradas nas suas necessidades de consideração e de respeito e, por outro, subsidiarias de uma abordagem preferencialmente idealista e tradicional do aluno (Mollo, 1979; Meyer, 1975); outros estudos, sugerem a prevalência de uma avaliação das condutas em função da facilitação ou obstrução da produção, do trabalho escolar (Estrela,1986).

A compreensão da relação pedagógica, a partir da exploração das representações dos seus protagonistas, tem apresentado-se, pois, como um modo possível de abordagem dessa relação. Trata-se de uma abordagem que, também nós próprios, vimos utilizando desde finais da década de oitenta. Temos procurado fazê-lo direccionando o nosso olhar para situações mais críticas do funcionamento da relação, para as situações de conflito. Esta opção deve-se ao facto de considerarmos que as situações de conflito se oferecem como exemplos paradigmáticos do sentido mais profundo da relação. Num primeiro momento começámos por nos centrar no professor, nas suas representações sobre o aluno e sobre as situações de conflito na aula (Carita, 1992) e, posteriormente, alargamos a outros actores mais ou menos presentes na cena educativa a aproximação às suas representações (Carita, 1997; Carita, Silva & Henriques, 1998).

No estudo das representações dos professores sobre as situações de conflito na aula concluímos pela prevalência das estratégias autoritárias de resolução dos conflitos (Carita, 1992). Trata-se de um resultado que não nos pareceu ir no sentido do desenho de um contexto educativo favorável à consecução de objectivos de desenvolvimento social dos protagonistas da relação, em particular, do desenvolvimento dos alunos. Retornando à definição da relação pedagógica tal como nós a postulámos, há que reconhecer nas modalidades de gestão do conflito um importante indicador do grau em que se conseguiu a criação compartilhada da estrutura social e da estrutura académica da situação educativa na aula. Há que reconhecer aí

um indicador importante da existência de um bom clima de aprendizagem e de um clima propiciador de uma experiência social formativa e potenciadora de desenvolvimento sóciomoral.

Na sequência desta pesquisa, envolvemo-nos em estudos exploratórios orientados para o alargamento do campo de análise e também em acções de intervenção em que tivemos em conta os resultados obtidos. Estas acções foram realizadas no quadro do nosso desempenho profissional nos Serviços de Psicologia e Orientação e no âmbito da formação de professores e da reforma curricular do sistema educativo (Abreu & Carita, 1993). Relativamente ao prosseguimento da pesquisa ele passou pelo desenvolvimento de alguns pequenos trabalhos exploratórios, realizados com a colaboração de alunos nossos. Por um lado, optámos por um afunilamento da situação social considerada, uma vez que nos centrámos em situações de conflito expressamente associadas à indisciplina escolar. Por outro lado, procurámos alargar a análise, propondo-nos, para o efeito, a exploração das representações junto de outros actores do contexto educativo que não os professores: os alunos, os auxiliares de acção educativa e os pais.

Com estes ensaios foi-nos dado voltar a perceber, agora na perspectiva de outros intervenientes, como a vivência das situações de conflito na aula são moralmente penosas para todos aqueles que de algum modo com elas se relacionam e ao mesmo tempo perturbadoras do cumprimento da tarefa escolar. Incómodo, culpa, preocupação, revolta, impotência, tristeza, são alguns dos sentimentos invocados por professores, alunos e pais a propósito das situações de indisciplina na sala de aula, sendo no grupo de alunos que os sentimentos mais negativos são invocados (Carita, 1997; Carita, Silva & Henriques, 1998).

Os estudos exploratórios que realizámos sobre a representações de estudantes, professores e mães sobre conflitos na aula e, em particular, sobre as situações de indisciplina apontam, no que toca às modalidades de resolução das situações, para (a) a mobilização de um leque muito restrito de estratégias de resolução, (b) o predomínio das estratégias autoritárias e, em particular, da técnica do castigo, (c) a avaliação desfavorável destes processos por parte dos alunos, à luz dos critérios de eficácia e justiça e, finalmente, (e) a dificuldade destes em equacionarem alternativas de resolução (Carita, 1992; Carita, Silva & Henrique, 1998; Carita, 1999). Trata-se de estudos efectuados sobretudo no 8º ano do terceiro ciclo de escolaridade, com uma pequena incursão no secundário.

Este conjunto de conclusões foi determinante no sentido de considerarmos do maior interesse aprofundar o conhecimento da situação, tendo em consideração dois objectivos: por

um lado, o de melhor compreendermos a perspectiva dos protagonistas da cena educativa; por outro, o de melhor compreendermos, através das suas representações, os contornos e a qualidade do contexto educativo, nomeadamente a sua qualidade enquanto contexto facilitador de desenvolvimento. Sentíamo-nos incitadas a uma maior aproximação ao questionamento da escola, da nossa escola e, em particular, da sala de aula, especificamente da sua qualidade como contexto de desenvolvimento.

Se a escola, enquanto contexto de vida, desempenha um papel no desenvolvimento, então deve reconhecê-lo e deve apropriar-se desse papel através de uma acção reflexiva, intencional, sistemática e contínua dirigida ao respectivo desempenho. No percurso que traçámos, partimos do pressuposto que é legítimo esperar da escola um papel intencional que seja estimulante do desenvolvimento social e moral dos estudantes e que, em consequência, há que questionar a qualidade desse contexto. Partíamos igualmente do pressuposto de que o papel da escola no desenvolvimento não é consentâneo com o persistente recurso aos mais tradicionais modelos de organização e funcionamento da relação educativa e de resolução dos diferendos aí naturalmente emergentes.

Foram reflexões desta natureza que fizemos na sequência dos estudos mencionados nos parágrafos anteriores, reflexões que nos motivaram a realizar um determinado conjunto de intervenções na escola, na formação contínua de professores, no currículo (Abreu & Carita, 1993), na divulgação das ideias através de comunicações, de artigos (Carita, 1991, 1992, 1993a, 1993b, 1995a,1997b, 1998a, 1998b, 1999; Carita & Fernandes, 1995b; Carita, Silva, & Henriques, 1998c) e da publicação de um livro centrado na indisciplina (Carita & Fernandes, 1997). Se é verdade o predomínio das estratégias autoritárias na resolução dos conflitos na aula ou, pelo menos, dos que ocorrem nas situações categorizadas como de indisciplina na aula, então há que sublinhar não só as limitações desta estratégia, como também e sobretudo o facto dela se opor às metodologias apostadas na facilitação do desenvolvimento social e moral dos sujeitos. Com efeito, segundo estas, é na discussão dos problemas, na participação na tomada de decisões, na assunção de responsabilidades na vida social que esse desenvolvimento se promove. É no contexto de uma escola e de uma sala de aula mais democráticas e mais justas que é possível desenvolver um pensamento moral mais justo, mais autónomo e por isso mais cooperativo.

Foram igualmente aquelas reflexões que nos conduziram à investigação que aqui se apresenta. Decidimos centrar o tema da nossa tese de doutoramento no aprofundamento e alargamento do conhecimento do modo como os adolescentes e pré adolescentes que

frequentam a nossa escola desde o 2º ciclo do ensino básico ao secundário vêem, avaliam e reflectem sobre as situações de conflito na aula e, partindo das suas representações, questionar o clima sociomoral da sala de aula, interrogar a qualidade deste contexto enquanto contexto de desenvolvimento.

Tendo em conta as características da nossa carreira profissional, o interesse que o tema nos despertou está naturalmente muito associado à atenção que prestamos à intervenção psicopedagógica e ao modo como a concebemos. Com efeito, do ponto de vista de uma intervenção psicopedagógica nos termos em que a perfilhamos, o exercício da psicologia na escola organiza-se preferencialmente "como um processo de ajuda contínuo a todas as pessoas, em todos os seus aspectos, com uma finalidade de prevenção e desenvolvimento, mediante programas de intervenção educativa e social, baseados em princípios científicos e filosóficos" (Alzina, 1992, p. 3).

O desenvolvimento pessoal e social constitui, sem dúvida, um dos tópicos maiores deste modelo de intervenção. Neste tópico, os objectivos de ajuda ao desenvolvimento da autonomia e da cooperação, como categorias do desenvolvimento do pensamento sociomoral, constituem critérios determinantes do sentido da intervenção. Há pois que verificar se as modalidades de gestão do conflito na aula, nos termos em que os sujeitos directamente envolvidos as percepcionam, colocam um dos parceiros num sistemático registo de dependência que é, justamente, contrário à desejável autonomia e posição cooperativa a que aludimos.

Se é verdade que a autonomia e a cooperação se apresentam, quanto a nós, como bons valores a promover, é também verdade que, nomeadamente, os esquemas de cooperação aparecem no campo do desenvolvimento sociomoral, como importantes critérios objectivos de avaliação desse desenvolvimento. Trata-se de critérios que, na tradição da psicologia desenvolvimental cognitiva de que Piaget e Kohlberg são eméritos representantes, reenviam para a existência de estruturas cognitivas do desenvolvimento moral, de organização sequencial e validade universal.

Foi pois a intersecção destes estudos, destas preocupações emergentes da intervenção e destas linhas de investigação que cimentou o nosso interesse pelo tema da pesquisa, ao mesmo tempo que deu destaque à sua pertinência teórica. Reafirma-se a intenção de aprofundar a compreensão da cognição dos estudantes sobre as situações de conflito interpessoal vividas no contexto da sala de aula e de tentar perceber, a partir daí, qual a qualidade desse contexto, enquanto contexto de desenvolvimento sociomoral. Nas

interrogação concretas que colocamos procurámos atender a todo um conjunto de preocupações que, por vezes, de um modo disperso fomos introduzindo em alguns dos estudos exploratórios que referimos. Procurámos também atribuir uma especial atenção a dimensões que não tínhamos ainda explicitamente questionado e que ganharam bastante proeminência, como sejam as dimensões morais da resolução dos conflitos. Na secção que se segue pretendemos justamente clarificar organizada e sistematicamente o objecto do presente estudo, bem como as questões gerais e específicas a que procuramos dar reposta. Pretendemos igualmente continuar a salientar o interesse do estudo na sequência das diversas observações que, na presente secção, já foram apresentadas sobre o assunto.

1.5 OBJECTO E QUESTÕES DA PESQUISA

Propomo-nos nesta secção identificar o objecto da nossa pesquisa, bem como continuar a justificar o seu interesse e pertinência tendo em conta as referências teóricas e metodológicas abordadas nas secções anteriores, o percurso pessoal de investigação a que aludimos e os contributos que o estudo pode trazer para um melhor conhecimento e uma melhor intervenção na sala de aula. Propomo-nos também identificar as questões gerais e específicas que orientaram esta pesquisa.

Estabelecemos como nosso objecto de estudo os conflitos interpessoais na sala de aula. A opção por este objecto de estudo está marcada por um pressuposto fundamental: nenhuma situação social exerce a sua influência sobre os sujeitos com independência relativamente às significações que aqueles constroem a seu propósito. O significado de uma situação social é sempre construído pelos sujeitos que a vivem e é este significado construído que, por sua vez, é particularmente determinante da dinâmica de influências que se estabelece. É a decifração do sentido dessa significação construída que nos permite compreender a situação, enquanto situação para aqueles sujeitos. Acresce que tal significação, ao permitir-nos ver a situação à luz do olhar do sujeitos envolvidos, aclara a nossa compreensão sobre esses sujeitos, sobre o seu mundo interno, sobre as referências em que apoiam a sua construção de sentido sobre as situações.

Sendo às significações construídas que nos dirigimos será mais correcto dizermos que o nosso objecto de pesquisa são as representações, mais especificamente, as representações dos estudantes adolescentes da escola básica e secundária sobre as situações de conflito na aula. Esperamos, através do estudo das representações dos estudantes sobre o conflito, aceder (a) à

compreensão da cognição social dos estudantes sobre este tipo de situações e (b) à compreensão da qualidade sociomoral do ambiente da aula, tomando como seu indicador a informação que os estudantes dão sobre o referido conflito, enquanto objecto da representação estudada. Trata-se de mobilizar aqui um outro pressuposto da pesquisa: aquele que nos indica que o estudo das representações nos diz sempre alguma coisa quer sobre o sujeito da representação, quer sobre o objecto representado.

O interesse que atribuímos ao estudo das representações dos estudantes sobre os conflitos interpessoais ocorridos na sala de aula assenta em considerações de natureza diversa e complementar, algumas delas já abordadas no início deste capítulo. Vejamos ainda algumas outras razões que tornaram aos nossos olhos legítima e promissora a consideração do nosso objecto de estudo.

1. Sem que a ordem de apresentação das razões obedeça a um critério de importância hierarquizada, começaríamos por sublinhar que nos parece potencialmente promissor o confronto dos nosso dados com questões interessantes e ou ainda em aberto nos principais quadros teóricos de referência mobilizados, as quais passamos a enunciar. Do campo das teorias da atribuição retivemos a questão sobre a continuidade ou descontinuidade na forma como os sujeitos descrevem, como explicam por causas e como explicam por razões situações do seu quotidiano. Trata-se de admitir que as teorias explicativas do quotidiano podem incluir outras categorias de análise além da causalidade, como sejam, as explicações descritivas e as explicações pelas razões. Correspondendo estas diversas categorias a diferentes interrogações sobre o real, coloca-se então a questão de sabermos se as formas explicativas mobilizadas nas respostas a estas diferentes interrogações se equivalem ou se elas se distinguem, nomeadamente, no que diz respeito ao recurso à internidade ou à externidade como formas explicativas. Também o modo como os narradores actores e os narradores observadores se comportam nestas situações é uma questão que parece legítimo manter em aberto, no quadro da hipótese de que, nas suas explicações. os narradores observadores tendem a ser mais internos e os narradores actores mais externos (Nisbett, Caputo, Legant & Marecek, 1973; Regan & Totten, 1975).

Ainda no quadro teórico da atribuição, uma segunda questão parece-nos tornar legítima e promissora a consideração do nosso objecto de estudo. Diz ela respeito à relação entre a atribuição causal do conflito e a sua gestão. A investigação mostrou que uma definição do conflito que acentue sobretudo as diferenças entre as partes não facilita o estabelecimento de soluções integrativas do conflito (Donohue, & Kolt, 1992). Seria interessante observar se

outras categorias de análise da atribuição mantêm alguma relação com as soluções mobilizadas na gestão dos conflitos e, em caso positivo, procurar compreender o sentido dessa relação.

Uma outra questão que retivemos e que nos parece sublinhar o interesse deste estudo deriva do campo da teoria do desenvolvimento e tem a ver com o modo como podemos conceber as relações entre competência estrutural e competência em acção (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986; Coimbra, 1991). Trata-se agora de procurar ir ao encontro de um problema que requer mais investigação e que pretende averiguar se os sujeitos que se revelam mais capazes quando as suas competências sociais são avaliadas em contexto de entrevista sobre situações de conflito hipotético, se mostram igualmente mais capazes quando agem e ou quando pensam em termos de acção sobre o seu quotidiano. Dito de outro modo, saber se existe ou não continuidade entre a competência social estrutural no domínio da resolução de conflitos e níveis mais periféricos do sistema pessoal, como o são as narrativas e as intenções estratégicas sobre a resolução de conflitos reais.

No âmbito da resolução de conflitos, destacamos uma quarta questão susceptível de reforçar o interesse deste estudo: a resolução de conflitos em contextos simétricos e assimétricos. Provenientes do campo da psicologia do desenvolvimento há indicações que afirmam que as relações simétricas são potenciadoras de soluções de qualidade desenvolvimental superior (Piaget, 1987). Também do campo da psicologia social há indicações que relacionam as soluções produtivas mais com situações de relativo equilíbrio de poder entre as partes, do que com situações de acentuado desequilíbrio (Rubin & Brown, 1975; Magenau & Pruitt, 1978; Deutsch, 1990). Parece-nos interessante perceber como se joga a resposta a estas preocupações na sala de aula onde a figura de autoridade se encontra sempre presente, mesmo em situações de conflito entre pares.

Finalmente, do quadro teórico de referência retivemos um quinto problema, que igualmente nos pareceu legitimar o interesse do nosso estudo: a relação entre a justiça e o cuidar. Haverá continuidade ou substantiva diferença entre o conteúdo e a estrutura das dimensões morais da justiça e do cuidar? Não obstante as respostas de Kohlberg e Gilligan a esta questão, as quais apontam em sentido inverso, esta parece ser uma questão em aberto relativamente à qual as contribuições empíricas continuam a ser benvindas (Lourenço, 1998).

Julgamos que o facto das questões que enunciámos poderem ser objecto de discussão na presente pesquisa contribui para legitimar o interesse do nosso estudo. Ainda que o desenho da pesquisa não se oriente no sentido da procura de uma prova sobre qualquer uma das

questões, parece-nos legítimo confrontá-las com os resultados que viermos a apurar. Mais do que a colocação das questões acima referidas como hipóteses cuja verificação se procura, trata-se antes de as encarar como questões sobre as quais nos propomos reflectir, confrontando-as com os nossos resultados.

2. Em segundo lugar, julgamos empiricamente interessante e com eventual alcance teórico o facto de nos termos proposto alargar em várias sentidos os trabalhos exploratórios que vínhamos realizando, referidos na Secção 1.4. Destacamos o alargamento da faixa etária e escolar considerada na amostra, porquanto incluímos agora no estudo estudantes desde o 2º ciclo até ao ensino secundário, atribuindo assim particular atenção à variável desenvolvimental idade, em articulação com a variável ano de escolaridade. Destacamos igualmente o facto de nos debruçarmos sobre conflitos reais ocorridos na sala de aula, relevantes para os estudantes, porque seu objecto de escolha, e sobre cujas dimensões morais os questionámos. Acresce que não colocámos quaisquer condições prévias, nomeadamente no que respeita ao facto de os conflitos se encontrarem ou não associados a situações de indisciplina ou de se reportarem ao contexto da relação professor aluno ou da relação entre alunos. Aliás algumas das variáveis consideradas no estudo advêm precisamente de variações de contexto introduzidas pelas narrativas dos estudantes.

3. Uma terceira razão que legitima o interesse do estudo tem a ver com a metodologia seguida. Na verdade, distintamente do que é mais comum no estudo da cognição social, o objecto social cuja representação se explora apresenta-se como (a) um objecto que é real, no sentido em que é extraído do quotidiano dos estudantes; (b) um objecto que é significativo, na medida em que é escolhido pelos sujeitos; e (c) um objecto que é questionado na base de um registo que é, simultaneamente, de descrição, de proposição alternativa e de avaliação sociomoral.

4. Finalmente, temos ainda a expectativa que a presente investigação, para além do seu interesse teórico e empírico, possa revelar-se útil para a prática educativa. Com efeito, o desenvolvimento sociomoral das crianças e adolescentes parece manter importantes relações com a natureza das interacções que estabelecem, quer com os seus pares, quer com os adultos. Assim sendo, este estudo poderá vir a mostrar-se útil ao explorar e revelar os contextos de interacção dominantes na sala de aula e ao questionar a sua qualidade, enquanto promotores de desenvolvimento sociomoral. Tais exploração e questionamento poderão permitir derivar algumas recomendações relativas ao clima da aula e à formação de professores, ainda que as mesmas, naturalmente, não possam nem devam evitar um diálogo com as práticas dominantes

no terreno educativo. Se assim for, julgamos poder contribuir para que a escola assuma de modo explícito e consistente o seu papel de ajuda ao desenvolvimento dos sujeitos, nos termos aliás previstos na Lei que rege o nosso sistema educativo (Lei nº 46/86).

1.5.1 Os Objectivos Gerais da Pesquisa

Na exploração das representações dos estudantes sobre as situações de conflito interpessoal na aula, colocámos os seguintes objectivos gerais da pesquisa.

1. Aceder à representação dos participantes, aos conteúdos e formas com que definem, explicam e avaliam as situações de conflito que descrevem e as soluções alternativas que propõem. A atenção concedida a este objectivo geral decorre, não só, mas em grande medida, das motivações práticas do mesmo, da nossa expectativa de que os resultados obtidos possam contribuir para melhor iluminar a intervenção psicopedagógica. Esta intervenção reclama constantes aprofundamentos e revisões da nossa compreensão dos seus destinatários primeiros, os alunos, justificando-se por isso o objectivo de procurarmos aceder à compreensão do seu mundo interno.

2. Perceber se existem variações no conteúdo da representação que possam ser relacionadas com variáveis da natureza desenvolvimental, demográfica e de contexto narrativo. Dito de outro modo, perceber se os estudantes se diferenciam na sua representação do conflito na aula, tendo em conta as variáveis atrás referidas. Trata-se de assumir o pressuposto da complexidade e heterogeneidade interna do conteúdo da representação (Moscovici, 1961). A exploração de tal pressuposto será realizada no quadro de variáveis que nos parecem de interesse no campo educativo e numa perspectiva desenvolvimental.

3. Aceder à compreensão do objecto da representação, os conflitos na sala de aula. A atenção concedida a este objectivo decorre do facto de assumirmos as situações de conflito na aula e, em particular, o modo de resolução das mesmas, como indicadores do ambiente sociomoral da aula, o que nos permite fazer inferências sobre a qualidade desenvolvimental daquele ambiente.

4. Finalmente, reflectir sobre os resultados obtidos a partir das questões teóricas cujo interesse atrás destacámos: (a) as continuidades e ou descontinuidades que possamos perceber entre as formas descritivas, explicativas e justificativas mobilizadas pelos estudantes em diversos momentos de definição compreensiva da situação; (b) as relações que possamos verificar entre estas formas de compreensão da situação social e as resoluções descritas e propostas; (c) as relações que possamos verificar entre a competência abstractamente avaliada

e a competência aplicada à reflexão sobre a organização da acção quotidiana e real; (d) as relações que possamos verificar entre as naturezas simétrica e assimétrica dos contextos do conflito e a qualidade das resoluções e, finalmente, (e) as relações de continuidade ou descontinuidade que possamos detectar entre a definição dos campos da justiça e do cuidar.

Estes objectivos gerais operacionalizam-se em dois campos de trabalho sobre os dados: (a) por um lado, o estudo exploratório, descritivo e comparativo das representações sobre as situações de conflito na aula, na perspectiva do que elas nos dizem sobre os sujeitos da representação; (b) por outro, a produção de inferências sobre o clima sociomoral da sala da aula. Neste último campo, toma-se como indicador do clima sociomoral da aula o processo de conflito e, em particular, o modo como o mesmo é gerido, especulando a partir daí sobre a qualidade desenvolvimental do ambiente da aula. Este último campo de trabalho, na medida em que assenta bastante na discussão e inferência sobre os resultados obtidos, será abordado sobretudo no capítulo de discussão dos resultados. Já o primeiro terá oportunidade de uma abordagem mais alargada, na medida em que irá sendo aclarado ao longo de todo o capítulo de apresentação dos resultados.

Antes de passarmos à identificação das questões específicas da pesquisa, convém recordar sumariamente o que observámos no capítulo introdutório sobre o estudo das representações, tal como nos é proposto no quadro da teoria das representações sociais. Segundo aquele modelo, há que distinguir e procurar mobilizar no estudo das RS uma abordagem de natureza descritiva e uma outra de natureza mais explicativa ou, tendencialmente, mais explicativa. À abordagem descritiva, centrada no conteúdo da representação, competiria desvendar, explorar e descrever o seu universo semântico e os seus elos estruturais; à abordagem explicativa competiria a consideração da ancoragem das representações, com vista ao aprofundamento do seu sentido. Trata-se, ao fim e ao cabo, de procurar perceber como interferem com as representações variáveis de ancoragem tão distintas, como as de natureza psicológica, psicossociológica ou sociológica (Doise, 1992).

1.5.2 As Questões Específicas do Estudo do Conteúdo das Representações dos Estudantes sobre as Situações de Conflito na Aula

Comecemos por especificar que no estudo das representações que constituem o nosso objecto de estudo tivemos em considerarão dois contextos de referência: em primeiro lugar, aquele que, por comodidade, designámos por contexto real, isto é, a situação de conflito a que os estudantes se reportam como tendo ocorrido; e, em segundo lugar, a situação de resolução

alternativa que os participantes imaginam. Fizemos esta escolha porque nos pareceu interessante, teórica e empiricamente, conhecer, por um lado, o modo como a situação se apresenta para os sujeitos, o que ela é para eles, que sentido constroem sobre a sua resolução, como a definem; por outro lado, como imaginam que a situação pode melhorar, que novos sentidos são os sujeitos eventualmente capazes de construir a esse propósito. Subjacente a este enfoque encontram-se questões como: que diferenças e ou continuidades poderemos detectar nestes dois modos de encarar o mesmo problema? Como já referido, trata-se além do mais de questões sobre cuja produtividade pedagógica temos uma expectativa positiva, no que concerne a possíveis ilações a retirar dos resultados.

Gostaríamos ainda de sublinhar que, no que respeita à exploração do conteúdo do universo representacional que constitui o nosso objecto de estudo, tivemos como referência as recomendações metodológicas produzidas no campo da teoria das representações sociais e já referidas na Secção 1.2.1. Assim, preocupámo-nos com tópicos como (a) a informação que os participantes produzem sobre a situação, o que nos dizem a esse respeito e como o dizem; (b) as opiniões e crenças que têm sobre a situação, no sentido das explicações que mobilizam a seu propósito; (c) as atitudes que evidenciam relativamente à situação, o sentido das avaliações que sobre ela produzem, bem como as concepções em que fundamentam tais avaliações. Acresce que se assumiu ainda como tópico importante da pesquisa exploratória da representação em estudo, e no quadro das recomendações referidas, (d) a investigação sobre a estrutura dos diversas domínios do conteúdo dessa representação.

Finalmente, esclareça-se que considerámos como domínios representacionais a explorar, (a) a definição da situação, com base na descrição do conflito, da sua resolução e do equacionamento da respectiva alternativa, (b) os processos explicativos mobilizados, (c) as avaliações das resoluções e (d) as concepções mobilizadas na justificação das referidas avaliações. Na opção por estes domínios teve-se em conta, por um lado, as questões frequentemente presentes na análise dos processos de conflito ou resolução de problemas, quer no campo da psicologia social, quer no da psicologia do desenvolvimento: a descrição do conflito, a resolução do conflito e sua avaliação, alternativas de resolução e sua avaliação. Teve-se igualmente em conta os tópicos recomendados na teoria das representações sociais para o estudo exploratório das mesmas. Finalmente, considerou-se a produtividade da exploração desses domínios relativamente aos objectivos gerais da pesquisa atrás equacionados.

Com este tipo de preocupações e orientações metodológicas, formulámos um conjunto de questões específicas relativas ao conteúdo das representações sobre o conflito na aula que passamos a enunciar. Após o enunciado sintético das questões, passaremos em revista o modo como as mesmas são entendidas no quadro dos diversos domínios do conteúdo representacional a que se reportam. Passemos então ao enunciado das questões específicas da pesquisa.

1. Qual a natureza, conteúdo e estilo descritivo dos conflitos narrados?

2. Quais as estratégias e modos de resolução, reais e alternativos? Como se distribuem as responsabilidades de acção nas resoluções reais e alternativas, principalmente pelos professores e pelos alunos? Que semelhanças e diferenças podem ser destacadas entre um e outro registo, o real e o imaginado?

3. Quais os conteúdos e estilos explicativos mobilizados a propósito das causas do conflito, das justificações da resolução real e dos eventuais obstáculos à alternativa?

4. Que avaliação fazem os sujeitos sobre os modos de resolução real e imaginada, à luz dos critérios morais de justiça e cuidar? Que semelhanças e diferenças entre o registo do real e o registo imaginado? Que semelhanças e diferenças entre os diversos domínios de avaliação?

5. Em que concepções morais, de justiça e de cuidar, sustentam os participantes as suas avaliações da resolução real e da proposta?

6. Qual a configuração estrutural dos diversos domínios da representação em estudo? Como se posicionam os indivíduos nas estruturas detectadas, em função das variáveis ano de escolaridade e natureza do conflito?

A Definição da Situação

A definição da situação que esperamos obter assenta nas respostas aos dois primeiros conjuntos de questões, desdobrando-se na descrição do conflito, sua resolução e alternativa proposta. No que respeita à compreensão da descrição que os sujeitos fazem do episódio do conflito, propomo-nos olhar para as narrativas, em primeiro lugar, de um modo predominantemente empírico e descritivo. O nosso objectivo consiste em identificarmos o tipo de conflito em questão, do ponto de vista do estatuto dos actores envolvidos e do conteúdo da própria situação narrada. Em segundo lugar, procuraremos mobilizar também um quadro conceptual inspirado na abordagem que Selman propõe sobre o desenvolvimento da tomada de perspectiva social na definição e compreensão das situações interpessoais e sociais. A mobilização de tal modelo tem como objectivo o questionamento dos dados com vista a

percebermos que perspectiva os participantes adoptam na descrição, isto é, se na descrição que fazem da situação predomina um registo unilateral, bilateral ou antes interactivo ou cooperativo.

Relativamente às resoluções do conflito, interessa-nos perceber a natureza das estratégias gerais e dos modos específicos de resolução mobilizadas para a resolução dos problemas. Pretendemos ainda explorar como se distribuem as responsabilidades de acção resolutiva no contexto do conflito em análise. Recorde-se que nos propomos manter sempre dois campos em confronto, aquele que se reporta à perspectiva do estudante sobre o que realmente aconteceu e o referente à sua proposta alternativa.

Com o questionamento sobre as estratégias gerais, o que está em causa é perceber que espaço ocupam na dinâmica interaccional da aula as estratégias assentes num maior posicionamento na perspectiva do outro, tais as estratégias abertamente cooperativas e todas aquelas que apontam para a aproximação ao outro e para a escuta do seu ponto de vista. E ainda, por oposição ou simples contraste com estas, que espaço ocupam as estratégias assentes no domínio do outro e na aparente não consideração dos seus pontos de vista, como se configuram as estratégias abertamente autoritárias e todas aquelas que apontam para o afastamento do outro e desatenção ao seu ponto de vista.

O questionamento sobre os modos específicos de resolução, por sua vez, permite-nos aceder a uma análise mais específica, mais concreta, das resoluções reais e alternativas. Aliás, é por agregação das respostas dadas no quadro dos modos específicos de resolução, que esperamos responder às questões de identificação das estratégias gerais.

Com o questionamento das responsabilidades de acção, o que está em causa é perceber a estrutura da participação social na sala de aula: quem participa na resolução dos problemas? E quem participa, participa como? O nosso intento é perceber através de que modos de participação se organizam ou poderiam organizar as interacções nas situações de conflito interpessoal na sala de aula.

Os Processos Explicativos e Justificativos

No que respeita à compreensão dos processos explicativos mobilizados pelos estudantes, propomo-nos olhar para o conteúdo das atribuições: a que factores atribuem os estudantes os conflitos? A que factores atribuem a mobilização desta e daquela resolução? A que factores atribuem os eventuais obstáculos à implementação da sua proposta?.

Além do conteúdo das atribuições, interessamo-nos também pela lógica ou dimensões mais formais dessas atribuições. Atentos aos contributos das teorias da atribuição, procuraremos, quando pertinente, perceber qual o modelo atribucional implícito nas explicações apresentadas, em termos da sua endogeneidade, exogeneidade ou natureza mista. Tal como na análise do estilo descritivo do conflito, também aqui procuraremos mobilizar o modelo interpretativo de Selman de modo a percebermos se, na leitura que os sujeitos fazem da situação, predomina uma perspectiva de registo unilateral, bilateral ou cooperativo.

De uma e outra leitura esperamos poder retirar ilações que se revelem adequadas e produtivas, quer do ponto de vista do nosso entendimento da compreensão social dos estudantes neste contexto de análise, quer do ponto de vista da intervenção educativa. No campo predominantemente teórico poderá ser interessante apreciar como se processa a mobilização da perspectiva social na compreensão de situações sociais reais e significativas para os sujeitos.

As Avaliações das Resoluções e as Concepções que as Sustentam

No que respeita à compreensão da avaliação que os estudantes fazem sobre os modos de resolução reais e imaginados propomo-nos, em primeiro lugar, identificar a sua orientação à luz de critérios morais de justiça e cuidar. De seguida, interessa-nos investigar quais as concepções morais mais salientes na argumentação dos estudantes. Procuraremos, assim, aprofundar o significado das avaliações produzidas.

Com efeito, tão importante quanto a identificação do sentido da avaliação que os estudantes fazem da situação, é compreender o seu modo de pensar, a argumentação que utilizam, as categorias em que assentam o seu juízo sobre as dimensões éticas da resolução. Esta abordagem, ao mesmo tempo que nos revela as concepções dos estudantes, informa-nos sobre o sistema normativo em vigor na aula, sobre aspectos importantes do seu clima sociomoral. Tendo em conta que o impacte do contexto no desenvolvimento sociomoral dos sujeitos não é apreciável à margem do sentido que o contexto tem para os sujeitos, justifica-se que procuremos perceber qual a orientação e significado do juízo moral que os estudantes fazem da resolução.

Estas questões são questões centrais na nossa pesquisa, encontrando-se directamente relacionadas com motivações que nela foram determinantes e que já foram abordadas noutros momentos do presente capítulo. Referimo-nos ao incontornável papel da escola no desenvolvimento social e moral de todos aqueles que nela vivem e trabalham, e portanto no

desenvolvimento dos estudantes. Entendemos que esse papel deve ser reconhecido, assumido e investido por parte daqueles que, pela sua posição e funções especificas, os professores, a esse papel estão associados. Reconhecemos no modo de regulação dos conflitos interpessoais na sala de aula um importante indicador do grau de consecução de tal investimento. Daí o interesse social com que vemos as questões do nosso estudo. Desvendar a estrutura ético-normativa da aula, ajudar ao seu reconhecimento efectivo, é condição necessária à assunção plena pela escola da função formativa que, de facto, desempenha.

Um outro aspecto a destacar no domínio da avaliação das soluções tem a ver com o pressuposto de que a justiça e o cuidar são duas importantes dimensões da moralidade e por conseguinte que a ambas importa atender. Por outro lado, parece-nos teoricamente relevante perceber se os discursos dos estudantes revelam fronteiras entre um e outro campo moral. Por outras palavras, será que a argumentação sobre a justiça e o cuidar se apoia nas mesmas categorias morais ou em categorias morais distintas?

Especifique-se ainda que, relativamente às categorias morais sustentadoras da avaliação moral da situação, propusemo-nos olhá-las através dos conceitos de orientação e tipos morais. Assim, após termos questionado os discursos com vista à identificação das suas categorias morais organizadoras, investimos na agregação dessas categorias com o objectivo de conseguirmos uma leitura mais clara e produtiva do quadro conceptual moral. Procurámos assim responder a questões tais como: qual ou quais as orientações morais mais salientes na argumentação dos sujeitos? Esta argumentação deriva predominantemente do campo da autonomia ou da heteronomia de juízo moral?

Com vista ao aprofundamento da compreensão do pensamento moral que o estudante mobiliza a propósito deste tipo de problemas, pareceu-nos ainda pertinente questionar os dados relativos às argumentações morais de dois modos distintos. Por um lado, questionámos a argumentação moral independentemente do facto de ela ter sido produzida sobre a resolução ou sobre a alternativa de resolução; interessámo-nos simplesmente por saber com base em que categorias, valores ou critérios morais justificaram os seus juízos avaliativos. Por outro lado, também nos interessámos pela consistência da sua argumentação e, nesse sentido, procurámos perceber se os sujeitos que mobilizam determinado tipo de considerações a propósito da resolução, as mantêm a propósito da avaliação da sua proposta de alternativa. Dito de outro modo, a resposta a esta questão permitir-nos-á porventura perceber se há um certo tipo de categorias morais estavelmente mobilizadas pelos estudantes para analisarem as situações de conflito interpessoal que ocorrem na aula ou se, pelo contrário, se verifica uma relativa

flutuação, nomeadamente em associação com o parâmetro, resolução real vesus resolução alternativa.

O interesse desta questão reside, nomeadamente, nas implicações educativas que pode potenciar. Com efeito, a existência de um pensamento moral consistente nas duas situações em análise, na resolução real como na alternativa delineada, permite falar com mais segurança sobre as categorias morais mobilizadas pelos estudantes a propósito das situações interpessoais conflituais no contexto da aula. Ora, é possível que o adulto professor, conhecendo melhor o mundo moral construído pelos estudantes a propósito destas situações, seja capaz de se colocar mais no seu ponto de vista, de o entender melhor e, assim, gerar soluções social e moralmente mais adequadas.

Portanto, no que respeita à avaliação dos modos de resolução, é justamente porque nos interessamos por esta articulação entre a resolução do conflito e as suas dimensões morais que questionámos os estudantes sobre a avaliação que fazem das resoluções reais e alternativas, à luz da justiça e do cuidar. É-nos então dado compreender que significado tem para o estudantes a regulação do conflito narrado à luz dos critérios em causa; trata-se de perceber se a resolução é moralmente apreciada de um modo positivo ou não, bem como a significação de tais juízos.

1.5.3 As Questões Específicas do Estudo da Ancoragem das Representações dos Estudantes sobre as Situações de Conflito na Aula: as Variáveis Consideradas

Os estudantes são os destinatários primeiros do processo educativo e é à compreensão das suas perspectivas sobre as situações de tensão eventualmente perturbadoras de tal processo que dirigimos a nossa atenção. Os trabalhos exploratórios que realizámos no campo das representações sobre as situações de conflito na aula requeriam, em nosso entender, uma pesquisa de maior envergadura (Secção 1.4). Desde logo, relativamente à dimensão quer da problemática, quer da amostra, e também, relativamente a algumas variáveis relacionadas com características da amostra. Assim, propusemo-nos averiguar da existência de relações entre as diversas dimensões do conteúdo representacional em estudo e um conjunto de variáveis que agrupámos em três blocos: (a) as variáveis desenvolvimentais *idade* em articulação com o *ano de escolaridade* e *competência estratégica de negociação interpessoal* (ENI); (b) as variáveis demográficas, *sexo* e *residência* dos participantes; (c) as variáveis de contexto narrativo, *natureza do conflito* e *envolvimento do narrador*. Trata-se de uma pesquisa que é formalmente inseparável da comparação entre as distribuições das categorias

de conteúdo representacional nos grupos definidos pelas diversas variáveis de ancoragem. Assim se justifica que a dimensão comparativa do estudo se encontre presente.

Mantendo o enfoque no período da adolescência, pareceu-nos do maior interesse não nos cingirmos aos estudantes adolescentes de terceiro ciclo de escolaridade (14-15 anos) como tínhamos feito até então. Nesse sentido, alargámos o nosso trabalho aos estudantes pré-adolescentes do segundo ciclo de escolaridade (11-12 anos) e aos adolescentes do ensino secundário (17-18 anos), estes só muito tangencialmente escutados num dos estudos exploratórios já referido (Secção 1.4). Ainda no campo das variáveis de desenvolvimento merece particular destaque a *competência de negociação interpessoal social*. Esta competência, a que nos referimos em secções anteriores deste mesmo capítulo, é avaliada através da entrevista para o efeito construída por Schultz, Yeats & Selman (1988).

Julgámos pertinente a consideração desta última variável desenvolvimental quer por razões de caracter teórico, quer empírico. Com efeito, pareceu-nos teoricamente relevante percebermos que relação mantém a competência estrutural social, avaliada em contexto de conflito hipotético, com aspectos mais periféricos do pensamento, mobilizados pelos estudantes a propósito de situações de conflito do seu quotidiano escolar. Também nos pareceu pertinente a consideração daquela variável em virtude das implicações educativas que podem ser potenciadas pela comparação qualitativa entre o desempenho esperado dos estudantes (dado pelo nível da competência) e aquele que é o seu funcionamento psicológico em situação (o modo como define, explica e avalia as situações reais e as alternativas). Trata-se de uma comparação que nos abre as portas para o questionamento dessa outra realidade, já de caracter mais psicossocial, que é a atmosfera sociomoral da aula. Será que o nível de competência dos estudantes se mostra desfasado do seu funcionamento cognitivo em situação? E se assim for, que hipóteses podemos colocar sobre o papel daquela atmosfera no desenvolvimento sociomoral dos estudantes?

Também decidimos atribuir à variável *sexo* uma maior atenção. Ainda no campo das variáveis demográficas considerámos, neste caso pela primeira vez, uma outra variável, esta relativa à *região* onde vivem os estudantes, entrevistando estudantes não só de meio urbano, mas também, ainda que em menor número, de meio rural.

Como referimos no início desta secção, considerámos ainda um terceiro tipo de variáveis que designámos por variáveis de contexto narrativo, ou simplesmente variáveis de contexto. Estas variáveis têm em comum o facto de constituírem uma derivação posterior à constituição da amostra, como já sucedia com a avaliação da competência social. São

variáveis que têm um particular impacte no conteúdo da história narrada e, supomos nós, noutros aspectos da narrativa que nos propomos explorar.

Relativamente à variável contexto narrativo, tivemos então em conta uma certa tipologia dos conflitos narrados pelos estudantes, definida em função da natureza simétrica ou assimétrica da relação entre as partes em conflito e em função do estatuto de actor ou observador do narrador do conflito. No primeiro caso, temos a variável *natureza do conflito*, basicamente definida pelas situações de conflito simétrico, aquele que ocorre entre estudantes, e assimétrico, aquele que ocorre entre estudantes e o seu professor; no segundo caso, temos a variável *envolvimento do narrador*, através da qual distinguimos os conflitos nos quais o narrador é parte envolvida ou actor e aqueles em que não é parte directamente envolvida, apresentando o estatuto de observador.

Como se depreende desta especificação trata-se de uma variável cujo interesse e legitimidade teórica e prática advêm de contributos e referências relativamente diversificadas. Destacam-se, em particular, os contributos e problemas da psicologia do desenvolvimento moral e social: atente-se, por exemplo, no impacte atribuído por Piaget à natureza simétrica e assimétrica das relações no juízo moral das crianças ou ao impacte atribuído por Selman aos contextos relacionais na competência social, impacte cuja importância se viria a traduzir no próprio desenho da entrevista de avaliação.

Convém reforçar que a consideração da relação entre as variáveis agora enunciadas e o conteúdo dos diversos domínios da representação em estudo, não permite *explicar* este conteúdo, no sentido forte que tal expressão admite. Tratando-se de um estudo de forte componente comparativa entre os grupos definidos pelas variáveis, ele permite tão só levantar hipóteses explicativas, mas não permite declarar que causas conduzem àquele e não a outro conteúdo representacional e quais as causas explicativas das suas eventuais variabilidades. Se quisermos utilizar a linguagem da teorias das RS, diríamos que o desenho da presente investigação não permite o esclarecimento por inteiro sobre o sistema de ancoragem explicativo do campo representacional descoberto.

Não correspondendo inteiramente aos quesitos de um estudo correlacional, o desenho da presente investigação, como teremos oportunidade de melhor clarificar no capítulo da Metodologia, aproxima-se daquele modelo pela natureza dos seus objectivos ou preocupações: a procura de relações num campo relativamente complexo de variáveis (Borg & Gall, 1983). Embora em rigor não possamos predizer as variações numa variável y em função das variações numa variável x, por virtude da natureza das relações que entre elas se

verifica, contudo, a natureza da nossa interrogação vai no mesmo sentido: será que as distribuições frequenciais na representação (variável y) se diferenciam, em função do ano de escolaridade, por exemplo (variável x)? Por outras palavras, será que o conteúdo da representação neste ou naquele domínio se encontra significativamente relacionado com a variável ano de escolaridade, distinguindo entre si os grupos que a compõem?

A consideração de todas as variáveis de ancoragem referidas, as desenvolvimentais, as demográficas e as de contexto, insere-se na atenção que prestamos à metodologia aconselhada para o estudo das representações sociais a que já nos reportámos. Com efeito, além do estudo descritivo do conteúdo das representação, espera-se igualmente uma abordagem de pendor mais explicativo, ou tendencialmente mais explicativo, à qual podemos aceder pela pesquisa sobre a ancoragem das representações, quer em variáveis psicológicas, quer noutras de natureza mais psicossocial. O estudo da ancoragem das representações induz assim explicações ou permite equacionar hipóteses explicativas. Deste modo se completa e ultrapassa o estatuto predominantemente descritivo da abordagem centrada no conteúdo das representações, quer nos aspectos mais salientes das suas dimensões, quer na sua organização estrutural.

No presente estudo pretende-se, pois, conciliar duas vertentes: uma primeira predominantemente exploratória e descritiva dos elementos mais salientes do conteúdo da representação e da sua organização estrutural, vertente que é orientada mais por questões e objectivos do que propriamente por hipóteses; uma segunda que procura as relações entre aqueles conteúdos e um outro conjunto de variáveis, as variáveis de ancoragem, tendo em vista o aprofundamento da própria exploração e a eventual formulação de hipóteses a verificar em estudos futuros.

1.5.4 As Questões Específicas sobre o Clima Sociomoral da Sala de Aula

A expectativa de podermos produzir algumas inferências relativamente ao ambiente sociomoral da aula tem por base o pressuposto de que os processos de conflito na aula constituem um bom indicador da qualidade sociomoral de tal ambiente. É com base neste pressuposto que, quer no campo da psicologia social (Hoffman, 1968), quer da psicologia do desenvolvimento (toda a linha de trabalhos sobre as comunidades justas aberta por Kohlberg), foram desenvolvidas investigações sobre o ambiente moral das relações e das instituições, bem como sobre o seu impacte no desenvolvimento individual. A generalidade destas

pesquisas toma justamente como referência as situações de conflito, como aliás também sucede na investigação sobre o desenvolvimento social e moral dos indivíduos.

Por outro lado, desenvolvemos esta abordagem com base no conceito de ambiente ou clima moral, nos termos em que o mesmo é utilizado pelos trabalhos Kohlberguianos. Assim, assume-se que o ambiente ou clima moral da escola é-nos dado, em primeiro lugar, pelas dimensões culturais da instituição e em particular pelo seu sistema normativo. Em todo o caso, podemos considerar a dimensão normativa genericamente presente na totalidade do ambiente. Com efeito, e ainda que por vezes de modo oculto, todas as outras dimensões do ambiente (os recursos físicos e materiais; as características do pessoal, dos alunos, das famílias; a estrutura organizativa da escola e seu sistema operativo) são atravessadas por valores, estão impregnadas de valores (Taguiri, 1968, referido por Kohlberg, Power & Higgins, 1989/1997; Parsons, 1968; Jackson, 1968).

Os critérios tidos em conta para a definição da atmosfera moral apoiam-se então nos dois elementos que acabámos de referir, (a) no conceito de ambiente moral das instituições, cuja transposição para a definição de ambiente moral da sala de aula nos parece defensável e (b) no reconhecimento das condições de desenvolvimento das situações de conflito, como bons indicadores da qualidade moral de tais ambientes, um tanto à semelhança dos procedimentos comuns na avaliação do desenvolvimento social e moral dos indivíduos. Nesta base, identificámos os seguintes critérios para a definição da atmosfera sociomoral da aula:

1. a participação dos estudantes na resolução dos conflitos;
2. a natureza das resoluções, a prevalência de estratégias mais próximas da cooperação ou mais próximas da imposição;
3. a avaliação moral da situação pelos estudantes;
4. o sistema normativo em vigor e as indicações que o mesmo nos dá sobre a coesão, solidariedade, sentimento de pertença que caracteriza o clima do grupo;
5. os ideais sociais e morais dos estudantes, ou seja, a existência de um eventual sistema alternativo dos estudantes.

Observe-se que, em consonância com a linha geral da pesquisa, atendemos aos pontos de vista dos estudantes sobre a situação real e também ao curso alternativo que imaginam para a situação e às apreciações que sobre ele desenvolve. Aliás é esta dupla atenção que nos permitirá verificar se o curso de acção imaginado pelos estudantes configura ou não a possibilidade de um clima sociomoral mais desenvolvido do que aquele que, a seu ver, vigora.

Sublinhe-se, *do que aquele que, a seu ver, vigora.* Com efeito, e mesmo em relação à situação que, por comodidade, designamos de *real*, é a atmosfera moral percebida que está em questão, por outras palavras, é nas significações construídas pelos sujeitos sobre a situação que nos fixamos.. Não nos orienta, pois, a intenção de apreciação, digamos objectiva, da atmosfera moral da aula, aquilo que seria uma avaliação independente do significado que a situação tem para os sujeitos que nela vivem e interagem. A atmosfera sociomoral da aula é uma atmosfera percebida

As Questões Sobre o Clima da Aula

Considerámos como questões gerais deste campo de análise as seguintes: (a) qual a qualidade sociomoral da atmosfera da sala de aula, tanto quanto a podemos considerar indicada pela análise do curso dos conflitos interpessoais que nela ocorrem? Por outras palavras, oferece a sala de aula condições propiciadoras ao desenvolvimento sociomoral dos estudantes? (b) Será que as estratégias alternativas apresentadas pelos estudantes proporcionariam uma atmosfera mais desenvolvida?

A operacionalização destas questões gerais traduz-se num conjunto de questões mais especificas, que passamos a enunciar.

1. Qual a natureza das soluções mobilizadas para resolver os conflitos na aula: aproximam-se elas mais ou menos das estratégias teoricamente mais desenvolvidas?

2. Em que proporção participam os estudantes nas tomadas de decisão, quando comparados com outros actores, designadamente o professor?

3. Qual a natureza das soluções mobilizadas pelos estudantes para resolver os conflitos na aula: aproximam-se elas mais ou menos das estratégias teoricamente mais desenvolvidas?

4. Qual a ideologia subjacente às relações sociais na aula, reveladas pelos modos de decisão e que nos diz ela sobre a coesão, solidariedade e sentimento de pertença àquele contexto social? Não obstante as diferenças de papel, prevalecem relações fortemente marcadas pela desigualdade de poderes ou relações mais próximas da igualdade? Que podemos inferir a partir das resoluções adoptadas sobre a existência ou não de um clima de responsabilidades partilhadas na solução dos conflitos, e promotor de coesão e solidariedades não só entre os alunos, mas também entre estes e os professores?

5. Qual a percepção de justiça e de cuidar que os estudantes têm sobre as resoluções adoptadas?

6. Qual a estrutura de justiça, do cuidar em vigor na situação? Por outras palavras, quais os critérios ou valores mobilizados pelos estudantes na avaliação da situação?

7. As alternativas de resolução propostas pelos estudantes configuram uma atmosfera moral mais desenvolvida, isto é, (a) assentam mais vezes em estratégias não autoritárias e são estas percebidas (b) como mais justas, (c) como reveladoras de maior cuidar do que as resoluções percebidas como realmente mobilizadas e (d) assumem os estudantes mais vezes responsabilidades de acção?

Como se verifica, enunciámos um conjunto de questões que traduzem os critérios definidores da atmosfera sociomoral. Basicamente elas assentam no reconhecimento da participação e da cooperação entre as pessoas na resolução dos conflitos, nos mais diversos contextos sociais, como critérios indicativos da produtividade das resoluções e da qualidade desenvolvimental desses contextos. Trata-se, aliás, de um reconhecimento teoricamente estabelecido e empiricamente comprovado, quer no campo da psicologia social, quer da psicologia do desenvolvimento, tal como procurámos mostrar noutras secções deste capítulo.

Terminamos com esta secção o capítulo introdutório da tese. Como tínhamos anunciado foi nossa preocupação identificar neste capítulo as raízes teóricas que nos orientaram no delineamento da pesquisa e que pensamos nos possam guiar na leitura produtiva dos resultados a apresentar. Embora modestas, não quisemos deixar de referir algumas investigações que, desde finais dos anos oitenta, desenvolvemos em campos afins ao do presente trabalho e que, naturalmente, influíram nas escolhas que agora fizemos. Finalizámos o capítulo equacionando algumas das razões que, a nossos olhos, legitimam o interesse teórico e prático da pesquisa e formalizando expressamente o seu objecto, os seus objectivos gerais e as questões específicas que a orientam. Procederemos no capítulo seguinte à apresentação da metodologia adoptada no estudo.

CAPÍTULO 2
CONFLITO, COGNIÇÃO SOCIAL E MORALIDADE

No presente capítulo é nossa intenção abordar de um modo integrado os tópicos que se prendem com o núcleo teórico central da presente investigação: conflito, cognição social e moralidade, por um lado, e implicações na promoção do desenvolvimento, por outro lado. Para o efeito, reportar-nos-emos de um modo mais pormenorizado a investigações genericamente referenciadas no capítulo precedente quando tal se revelar pertinente, mas sobretudo, apoiar-nos-emos na literatura mais recente, a publicada nos anos noventa ou a que continua a ser destacada em revisões de literatura realizadas neste período. Relativamente à pesquisa bibliográfica desta última recorremos de modo mais sistemático à base de dado Psychoinfo.

2.1 COGNIÇÃO E CONFLITO

A investigação mais recente interessa-se bastante pela forma como os participantes numa situação de conflito definem, através da sua representação, a situação negocial (Bazerman, Curhan, Moore & Valley (2000). Reconhece-se, mesmo no quadro da investigação experimental, que a estrutura da negociação é como que criada pelos sujeitos através do modo como se representam a situação (Abric, 1989). O estudo do conflito deslocou-se da inventariação dos movimentos concretos dos negociadores para a concessão de uma maior atenção à sua compreensão da situação, atribuindo-se a esta um poder determinante do modo como o processo se desenvolve. Nos últimos anos têm tido bastante destaque os estudos sobre o efeito da cognição social, da percepção, da atribuição, bem como dos desvios cognitivos, no processo negocial (Thompson, 1990, 1997; Neale & Bazerman, 1991). Hoje, não só a cognição, como também o afecto, são vistos como endógenos à situação negocial.

No estudo da cognição nos processos de conflito, Bazerman, Curhan, Moore e Valley (2000) mobilizam o conceito de *modelo mental.* Através dele reportam-se à representação que os participantes têm sobre a negociação esperada. Esta representação compreende a

compreensão do eu, do outro, das relações entre as partes, dos recursos e da própria situação. Estes modelos mentais, que podem ser individuais ou partilhados, uma vez instalados, apresentam grande resistência à mudança (Thompson & Hastie, 1990), tal como tínhamos observado no quadro da teoria das representações sociais.

Nos modelos mentais individuais jogam uma papel importante as atribuições que são feitas sobre a outra parte, tendo-se desenvolvido estudos sobre o impacte das atribuições e da percepção interpessoal na resolução dos conflitos (Bradbury & Fincham, 1990; Betancourt & Blair, 1992; Forgas, 1994; Gilbert, 1994). Apesar da existência dos modelos mentais individuais, as partes tendem a criar definições compartilhadas da situação e das regras que devem orientar o seu comportamento na situação (Messick, 1999).

O conceito de modelo mental reenvia-nos para todo um conjunto de investigações que, desde Rosenthal e Jacobson (1974), nos mostram como as crenças dos protagonistas de uma situação social, até certo ponto, têm o poder de criar um mundo social por elas moldado. Também nas situações de conflito, as crenças das partes como que criam a interacção e seus resultados (Brandenburger & Nalebuff, 1996). Daí que se revista da maior importância a concessão de atenção ao estudo das crenças.

Pruitt e Carnevale (1993) propõem a utilização de um outro conceito no estudo do conflito, o de guião. Alegam que toda a negociação envolve um guião colectivo, onde os papéis e suas ligações se encontram definidos à partida. De acordo com tal hipótese o conflito numa relação de trabalho, tenderia a desenvolver-se segundo um guião distinto do de uma relação entre amigos. Porém a investigação sobre o papel dos modelos mentais na negociação requer ainda ser desenvolvida, designadamente no que respeita ao modo como os modelos podem ser objecto de co-construção pelas partes e de como este processo pode transformar o modelo individual de partida e o guião mais ou menos competitivo ou colaborativo por ele induzido.

2.1.1 Atribuição e Conflito

Outros investigadores sublinham que a teoria da atribuição é aquela que proporciona uma melhor compreensão das situações de conflito e concretamente dos processos de responsabilização e escolha negocial (Thomas & Pondy, 1977; Felstiner, Abel & Sarat, 1980-1981, Coates & Penrod, 1980-1981). Numa primeira aplicação das teorias da atribuição ao estudo do conflito as dimensões mais utilizadas foram as da internalidade e externalidade. Na sequência desta utilização Coates e Penrod (1980-81) concluíram que, quando as partes

afectadas fazem atribuições internas, têm menos tendência a procurar reparação do que quando fazem atribuições externas. Uma outra forma de encarar as dimensões da internalidade e da externalidade ocorre no quadro da hetero-atribuição, ou seja, da interrogação sobre como a vítima questiona o comportamento do agente do dano à luz daquelas mesmas dimensões (Weiner, 1986, 1995).

Um outro desenvolvimento da utilização da teoria da atribuição no estudo do conflito remete-nos para o problema da responsabilidade, o qual não se confunde com a questão da internalidade ou externalidade da acção do agente de dano. Como observa Weiner (1995), o lócus das atribuições não permite responder à questão da responsabilidade pelo acto, já que a causa pode ser interna ao agente do dano e não ser controlada por ele. A responsabilidade está em jogo quando a causa é interna e controlável pela pessoa que cometeu o dano. Ainda que nem sempre os ofendidos se vinguem (Allred, 1999), um estudo de Bies e Tripp (1996, 1997) mostra como os participantes no estudo tendem a vingar-se da ou das partes a que atribuem responsabilidade pelas acções, não se gerando o mesmo tipo de comportamento quando não são atribuídas responsabilidades aos outros. Trata-se aliás de uma resposta emocional e comportamental semelhante à que é dada na percepção de injustiça. Ligada a esta questão da responsabilidade, podemos considerar ainda como influente no processo negocial, o grau em que essa responsabilidade é atribuída. Quanto mais responsabilidade se atribui ao outro maior é a irritação provocada e a consequente vontade de retaliação (Averil, 1982; Weiner, 1986; 1995; Roseman, Spindel & Jose, 1990; Smith & Lazarus, 1993).

Na articulação das teorias da atribuição aos estudos sobre o conflito, um outro conceito que tem sido bastante mobilizado é o de *erro fundamental* (Ross, 1977), entendido como um dos desvios perceptivos mais frequentes na compreensão do homem comum sobre as situações socais do seu quotidiano. A tendência para a prevalência das atribuições internas sobre as externas na explicação do comportamento dos outros, apresenta-se mais acentuada nos relacionamentos assimétricos e nas situações em que o próprio ou o seu trabalho estão a ser objecto de avaliação (Kramer, 1994, 1995). Atribuições deste tipo acabam por influir negativamente na negociação, provocando no sujeito sobre quem elas se exercem uma reacção emocionalmente negativa e retaliativa (Bies, Tripp & Kramer, 1996). Morris, Larrick, e Su (1999), recorrendo a três situações experimentais mostraram como os negociadores cometem sistematicamente erros, atribuindo à outra parte determinados traços de personalidade a fim de explicarem os seus comportamentos na negociação. A percepção do outro como cooperativo ou agressivo é um dos traços que se destaca neste processo. A

atribuição do comportamento da outra parte a constrangimentos da situação ou mesmo às posições das partes em conflito é menos relevante do que a atribuição a traços de personalidade, mesmo quando a informação sobre a outra parte é manifestamente insuficiente. Eles mostraram através das três situações experimentais como as atribuições de personalidade erradas afectam os papéis e comportamentos negociais da outra parte. As atribuições acabam por exercer um efeito modelador dos comportamentos da outra parte e, desse modo, dos comportamentos que o próprio terá no futuro.

Os desvios atribucionais associados ao erro fundamental sofrem igualmente a influência moderadora da variável actor/observador. As investigações sobre os erros produzidos numa e noutra condição mostram que nas atribuições produzidas na condição de actor a tendência é a de se fazer mais atribuições externas, não controláveis do que quando na condição de observador (Kelley & Michela, 1980; Van der Pligt, 1981; Harvey & Weary, 1984). Também se verificou em contexto escolar que os estudantes tendem a atribuir mais aos seus colegas, do que a si próprios, a característica de incooperativos (Sillars, 1980). Algo semelhante se oferece nas situações de tratamento injusto em relações de proximidade. Estudos sobre estas situações mostram que as vítimas da injustiça fazem mais hetero-atribuições internas e controláveis sobre as causas do acto do vitimizador, do que este sobre o seu próprio comportamento (Allred, 1999).

A ênfase que hoje é dada ao efeito do afecto nos processos negociais, anda frequentemente associado ao estudo do impacte da cognição em geral e da atribuição em particular. A atribuição começou por ser considerada como um processo eminentemente lógico, um processo racional através do qual o homem comum procura explicar o que sucede à sua volta e muito especialmente o comportamento dos outros (Heider, 1958). Deve no entanto salientar-se que Heider se referia ao sujeito destas atribuições, como um *cientista ingénuo*. Porém, na investigação subsequente, acentuou-se a perspectiva do sujeito das atribuições como um ser lógico, racional, cujos passos se impunha descrever. Apenas alguns estudos focavam o efeito do estado de espírito na atribuição. É exemplificativo destes estudos o realizado por Abramson, Seligman, & Teasdale (1978), que mostrou que os estudantes deprimidos tendiam, mais do que os que assim não se encontravam, a atribuir os maus resultados a causas internas, estáveis e globais.

Hoje porém reconhece-se a importância do afecto e da sua ligação com a cognição no modo como as pessoas explicam as suas relações e os conflitos que nelas emergem (Fitness & Strongman, 1991; Forgas, 1991a, 1991b), sendo igualmente reconhecido como uma

importante dimensão do comportamento social (Zajong, 1980). O afecto pode interferir não só nos elementos da situação a que prestamos atenção, mas "também naquilo de que nos lembramos, as associações que formamos e a maneira como interpretamos a informação social" (Forgas, 1994, p.66). Na sequência da apresentação de três estudos experimentais, Forgas (1994) conclui que as pessoas felizes, nas suas explicações do conflito, tendem a invocar preferencialmente causas externas, instáveis e específicas, enquanto que as pessoas tristes, para o mesmo incidente, mostram uma maior tendência para o uso de explicações internas, estáveis e globais. Considera que a explicação mais plausível para este resultados reside no facto de o estado de espírito influenciar na selecção dos elementos da situação que são considerados, na sua interpretação e, finalmente, na explicação causal que é avançada, sobretudo nas situações conflituais mais sérias e complexas.

2.1.2 Competências Sociocognitivas e Conflito

Ainda no campo da cognição social, destacámos no capítulo introdutório, a importância do conceito de tomada de perspectiva social na compreensão dos fenómenos sociais. O contributo de Selman, durante as três últimas décadas, no aprofundamento deste conceito é notável. Interessou-se designadamente pelo estudo do desenvolvimento da tomada de perspectiva social no domínio da amizade e no contexto da resolução de conflitos. Esta investigação apresenta-se sob a forma de um estudo longitudinal, realizado mediante recurso à entrevista semiestruturada, junto de uma amostra constituída por 72 rapazes, com idades compreendidas entre os 10, 13 e 16 anos.

A questão da resolução de conflitos no domínio da amizade reporta-se "às ideias das crianças e dos adultos acerca de como as pessoas mantêm amizades face a situações difíceis, os métodos ou procedimentos de rectificação dos desacordos e dos desentendimentos dentro da amizade e as noções sobre o género de conflitos que são vistos como naturais e esperáveis na amizade" (Selman, 1980, p. 106). Acompanhando os quatro estádios do conceito sobre a amizade, o autor distingue igualmente quatro estádios de procedimentos de resolução dos conflitos, nos termos que se passa a enunciar.

No primeiro estádio, Estádio 0, das amizades momentâneas e da resolução física dos conflitos, não se regista o recurso a procedimentos de interacção na resolução do conflito. É recorrente o uso do evitamento da interacção e ou das acções directas, incluindo a força física: que uma das partes faça outra coisa ou que parta para outro lado, ainda que temporariamente, são mecanismos exemplificativos desta estratégia. A consideração de motivos, sentimentos ou

perspectivas está inteiramente arredada, sendo aliás indiferente ao actor da estratégia o que a outra parte possa pensar ou sentir relativamente à estratégia mobilizada.

No Estádio 1, das amizades unilaterais e das soluções não relacionadas, a compreensão dos conflitos é unilateral e as soluções são consonantes com tal tipo de compreensão. Já se regista preocupação quanto aos efeitos do conflito e da resolução, quer físicos, quer psicológicos. Esta preocupação, porém, só se aplica a uma das partes. O conflito define-se pela existência de um problema que uma parte sente e que a outra parte causa. A causa e o lócus do conflito são as transgressões de uma das partes e não o desacordo de perspectivas entre elas. Por isso, se uma das partes é a causadora do conflito, a ela cabe resolver ou ser a sede de resolução do problema, bem como a ela cabe sentir os efeitos penalizadores da resolução; já a outra parte, deve ver reduzidos a seu favor os efeitos negativos da situação. Em todo o caso está fora de questão qualquer articulação sobre a resolução.

No Estádio 2, das amizades bilaterais e soluções cooperativas, ambas as partes participam psicologicamente no conflito, têm responsabilidade nele e portanto ambas se devem envolver activamente na sua solução. Os motivos, os sentimentos e as perspectivas de uma e outra parte são tidos em consideração. Há o entendimento de que são possíveis soluções satisfatórias, atendendo sucessiva e independentemente aos motivos, sentimentos e perspectivas de uma parte e da outra parte, registando-se a ausência de uma perspectiva verdadeiramente recíproca da situação e da solução. Aliás frequentemente, a criança atribui a explicação causal da situação a circunstâncias ou eventos externos e, consequentemente, é na remoção dos mesmos que espera que a resolução seja encontrada. Um outro sinal de mudança reside no reconhecimento da importância da autenticidade na apresentação de um pedido de desculpas, da diferença entre a aparência ou as manifestações exteriores e a verdade ou a realidade das crenças internas e dos sentimentos. Verifica-se uma interpretação mais simpática dos conflitos e das suas soluções, atendendo-se a que o conflito pode ter origem no facto de alguém, num momento de raiva, poder dizer ou fazer algo que realmente não queria. Um outro aspecto ou estratégia que caracteriza este nível de tomada de perspectiva social (TPS) é o reconhecimento de que por vezes é necessário criar espaço psicológico entre as partes em conflito para que o mesmo possa depois ser resolvido pacificamente e positivamente. Um outro aspecto ou estratégia deste estádio, consiste em ir ter directamente com a outra parte e apelar à sua perspectiva, apresentando-lhe o seu próprio ponto de vista e procurar convencer o amigo a mudar de perspectiva. Em todo o caso, aqui, como em todas as outras estratégias do Nível 2, as acções reflexivas empreendidas nunca se situam numa

procura de acordo verdadeiramente mútuo, numa coordenação. Há a compreensão de que cada parte requer satisfação, mas não que cada parte se deva preocupar ou deva atender ao sentimento do outro sobre em que medida a questão ficou bem resolvida.

No Estádio 3, da estabilidade da amizade e das soluções mútuas do conflito, a reorientação central reside na compreensão de que certos conflitos entre amigos residem dentro da própria relação, mais do que em aborrecimentos externos que cada parte individualmente possa ter. Registam-se geralmente cinco novos aspectos ou estratégias neste estádio. Uma primeira estratégia assenta no facto destes indivíduos acreditarem que as resoluções não podem ser alcançadas simplesmente através da obtenção da calma ou do apaziguamento da situação. Entendem que cada parte deve sentir que ambas elas estão verdadeiramente satisfeitas com a solução e que também estariam satisfeitas se estivessem no lugar do outro. Uma segunda estratégia assenta no reconhecimento de que os conflitos entre amigos se podem dever a conflitos de personalidade e de que a resolução pode ser a mudança de personalidade. Uma terceira estratégia assenta no reconhecimento de que há determinados tipos de conflito que podem fortalecer uma relação, em vez de a destruir ou enfraquecer. Uma quarta estratégia assenta no reconhecimento de que os conflitos devem ser discutidos, confrontados. Reconhece-se no âmbito desta estratégia que o lócus do conflito está entre as pessoas; daí que este trabalhar do conflito em comum, seja mais difícil do que as expeditas soluções do Nível 2. O confronto com o conflito é uma tarefa de ambas as partes, na base do reconhecimento de que, através da mutualidade, a resolução do conflito pode reforçar a amizade. Finalmente, numa quinta estratégia, regista-se a distinção entre o conflito superficial e as ligações profundas. Já no Nível 2 se verifica a distinção entre os sentimentos internos e as aparências externas. Mas no Nível 3 há o reconhecimento da dicotomia que pode existir entre a reacção interna imediata durante o período de conflito e a relação afectiva a longo prazo que transcende estes sentimentos imediatos. Aliás as ligações profundas são vistas elas próprias como meio, como fonte de resolução dos conflitos entre amigos. A ênfase do Nível 3 parece assentar numa comunicação e partilha interpessoal activa e em resoluções verbais e mentais e não em resoluções físicas.

No Estádio 4, da interdependência autónoma e do uso de acção simbólicas na resolução dos conflitos, regista-se um desenvolvimento no sentido da autonomia. O sentido de mutualidade é mais aberto do que no estádio anterior, verificando-se a sua rejeição parcial, a rejeição de relações muito fechadas e dependentes. Há mais moderação na relação, moderação que se baseia no reconhecimento de que a total independência é algo tão fútil quanto a total

dependência. Uma estratégia importante neste estádio é o menor uso da comunicação verbal e a utilização de acções simbólicas como formas de reparação da relação. Uma segunda estratégia importante é a compreensão de que os conflitos intrapsíquicos podem ser um factor de conflito entre uma dada pessoa e um amigo. Uma terceira estratégia sugerida é manter abertos os canais de comunicação entre os amigos: manter-se em contacto com os próprios sentimentos mais profundos; manter-se em contacto com os sentimentos mais profundos dos amigos; estabelecer um modo de comunicação entre estes sentimentos.

Resolvemos ainda dedicar especial atenção à área da relação pais-criança, muito especialmente ao modo como a criança vê os procedimentos de resolução dos conflitos, nomeadamente o castigo. Um dos pressupostos da abordagem que é feita desta questão assenta na assunção de que a criança não mantém com os seus pares e com os pais, nem o mesmo tipo de conflitos, nem as mesmas resoluções. Com base em entrevistas sobre histórias hipotéticas e sobre a experiência pessoal da criança, foram mais uma vez identificados cinco níveis de desenvolvimento das concepções da criança nesta área, a que sucintamente nos propomos aludir.

No Nível 0, do pragmatismo parental e das respostas reactivo-punitivas, as crianças não atendem aos motivos dos pais quando são castigadas; daí que não estabeleçam qualquer relação entre o acto transgressor e as eventuais isenção e preocupação educativa dos pais. O castigo é em grande medida o próprio indicador da transgressão ou desobediência, na medida em que a criança considera que algo fez de errado porque foi castigada. O castigo não se insere pois na lógica de uma moral retributiva, mas sim na superficial consideração das reacções paternas a uma situação e nas consequências para a criança das referidas reacções.

No Nível 1, da autoridade parental e do castigo como lição, a criança já tem em consideração os motivos dos pais e é predominantemente aí que centra a sua atenção. Tal atenção anda associada à compreensão do castigo como uma lição, um meio de ensinar e distinguir o que é o bem e o mal e que funciona simultaneamente como protecção da criança face a eventuais perigos que só os pais podem antecipar. Também a perspectiva retributiva e alguma ideia de reciprocidade surgem neste nível de entendimento, já que a criança aceita como natural que os pais respondam com um castigo ao desequilíbrio introduzido pela sua acção transgressora.

No Nível 2, da relação pais-criança vista como fonte de laços emocionais recíprocos e do castigo visto como forma de comunicação, um dos aspectos mais salientes reside no entendimento de que, através do castigo, os pais cuidadosos pretendem chamar a atenção dos

filhos sobre o que se está a passar e induzir assim uma mudança no seu comportamento transgressor. O castigo tem essencialmente como função apelar à reflexão da criança e ao desenvolvimento do seu pensamento antecipatório e do seu autocontrole. O castigo é também um promotor do desenvolvimento do autocontrole da criança pelo medo que inspira, daí que amedrontar seja a outra função do castigo no quadro das concepções das crianças deste nível. Ter medo incentiva ao autocontrole dos comportamentos transgressores. Um outro aspecto das concepções deste nível, reside na ideia de que o castigo só é aceitável em função da sua eficácia formativa e de modo nenhum como mera retaliação. Por isso é de esperar que os pais cuidadosos reflictam sobre qual é a resposta mais ajustada a cada situação, qual aquela que se apresenta como beneficamente educativa, pois só essas são merecedoras de aceitação.

No Nível 3, da percepção dos pais e das crianças como personalidades separadas e do castigo como uma necessidade de controle dos pais sobre os filhos. Há a salientar a emergência do Nível 3 da TPS, o qual introduz mudanças muito importantes nas relações. Os pré-adolescentes e adolescentes, consideram agora que o castigo não é procedimento que faça sentido quando lhes é dirigido. Apenas compreendem a sua aplicação junto das crianças, mas no quadro do reconhecimento de que, quer elas, quer os pais, têm as suas próprias necessidades, interesses e preocupações e que na aplicação do castigo isso deve ser reconhecido e atendido.

No Nível 4, as concepções apresentadas são assumidamente fruto de especulação teórica, mais do que resultantes de confirmação empírica. Trata-se de um nível no qual se dá ênfase ao papel desempenhado por motivos subconscientes e inconscientes de ambas as partes da relação. Por um lado, da parte dos pais o castigo poderia representar a tentativa não consciente de manter o controlo psicológico sobre o filho e desse modo a proximidade e mesmo a fusão primária com ele; o castigo poderia também corresponder a um sentimento deslocado de raiva e desespero, provocado pela progressiva autonomia do filho. Por outro lado, emerge a ideia de que os filhos não são simples objectos da manipulação paterna; também eles, de um modo não consciente, podem buscar através da transgressão e do esperado castigo, demonstrações da atenção e cuidados paternos, exercendo assim eles próprios alguma manipulação da relação.

Posteriormente, como referimos no capítulo introdutório, Selman e seus colaboradores avançam com o conceito de competência de negociação interpessoal (ENI), entendida como o método de organização cognitiva para a resolução de situações em que se verifica divergência ou conflito de interesses, necessidades, desejos ou objectivos, entre duas partes mutuamente

significativas. A primeira investigação empírica realizou-se com um amostra de noventa adolescentes, com idades compreendidas entre os onze e dezanove anos, rapazes e raparigas, de estatuo sócioeconómico médio (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986). Através da entrevista semiestruturada, o estudo confirma a hipótese sobre o carácter desenvolvimental das ENI, mostrando que os indivíduos mais velhos apresentam níveis mais elevados de competência negocial. A relação com o QI apresenta-se moderada. O sexo não se apresenta relacionado com a competência negocial. Um resultado a destacar consiste na variação da competência em função dos diversos contextos usados na entrevista. De acordo com este resultado, os indivíduos apresentam índices de competência negocial mais elevados (a) nos contextos de conflitos simétricos do que assimétricos, (b) nos contextos em que apresentam a iniciativa de resposta do que naqueles em que são reactivos e (c) nos contextos de conteúdo pessoal do que nos de trabalho.

Destacamos um outro estudo empírico no qual se procurou avaliar a competência ENI mediante a entrevista semiestruturada sobre conflitos hipotéticos e também através do relato de conflitos reais (Schultz & Selman, 1989, 1990). A amostra era constituída por cinquenta indivíduos, rapazes e raparigas, do 8° ano de escolaridade. Num e noutro contexto de pesquisa o que está em causa é o discurso do sujeito sobre a acção e não esta propriamente dita. De entre as conclusões deste estudo sublinhamos que foram registadas discrepâncias no nível da competência num e noutro contexto.

Na pesquisa bibliográfica que efectuámos sobre a competência de negociação interpessoal, encontrámos poucos estudos que remetessem para o contexto escolar. De entre estes é de destacar o de Adaljarnardottir e Selman (1989). Este estudo pretendeu descrever como é que crianças e adolescentes empregam acções de comunicação interpessoal e estratégias de resolução de conflitos para obter consenso em circunstâncias em que se verificam avaliações contraditórias do seu trabalho. A pesquisa incidiu sobre o nível da competência ENI e sobre a orientação estilística dos sujeitos. A amostra era constituída por 60 sujeitos de sete e doze anos, equilibradamente distribuídos entre o 1° e o 6° anos de escolaridade e entre rapazes e raparigas.

O primeiro objectivo da pesquisa tinha um cunho desenvolvimental e era suportado também por um estudo de seguimento. O segundo objectivo consistia na verificação do impacte da variável sexo, na orientação estilística das estratégias. Esperava-se, concretamente, que a orientação dos rapazes fosse mais heterotransformadora do que a das raparigas, tendo em conta que estudos anteriores apontavam para o facto de os rapazes apresentarem nas suas

interacções comportamentos mais agressivos que as raparigas (Maccoby & Jacklin, 1974). O terceiro objectivo do estudo, consistia na verificação de como os dois aspectos psicológicos estudados, o desenvolvimental e o estilístico ou de orientação interpessoal, seriam afectados pelas variações nos papéis que compõem as situações de conflito, o de colega, na relação com outro colega e o de aluno, na relação com o seu professor. Esta última hipótese sustentava-se em estudos anteriores segundo os quais as acções tendem a ser reguladas em função das expectativas de papel (Parsons & Bales, 1955; Parsons, 1964). Estes estudos suportariam a hipótese de que as crianças, sentindo-se menos constrangidas com os seus pares do que com os seus professores, seriam levadas a exprimir entre si conceptualizações mais sofisticadas e soluções mais heterotransformadoras e assertivas; estas opor-se-iam à mobilização de níveis menos elaborados de comunicação e de estilos de acção mais submissos e autotransformadores, na relação dos alunos com os seus professores.

Neste estudo recorreu-se à entrevista a partir de dilemas hipotéticos, estruturados segundo as diversas etapas funcionais de resolução de problemas. Os dilemas relatam a inexistência de consenso na avaliação dos trabalhos académicos, entre um estudante e um seu colega e entre um estudante e o seu professor.

Os resultados deste estudo confirmaram as relações entre a idade e as ENI, com excepção da etapa de escolha de acção. O efeito do sexo no nível da acção comunicativa apenas se fez sentir na etapa de definição do problema: as raparigas definem de um modo mais recíproco o problema e sugerem, em níveis próximos da significância estatística, modos mais elevados de lidar com ele. O efeito do papel na relação só não se registou na definição do problema, tendo as crianças atingido sempre nas restantes etapas funcionais níveis mais elevados quando o outro era um colega, do que quando o outro era o professor.

No que respeita à orientação estilística, a idade e o sexo parece não terem grande efeito. A diferença mais importante na orientação interpessoal regista-se em função do papel. Com efeito, as crianças, independentemente da idade e do sexo, são mais assertivas ou heterotransformadoras quando comunicam com um colega do que quando o fazem com o professor.

Destaque-se pois que os participantes no estudo são mais recíprocos com os pares do que com os professores e mais unilaterais com estes do que com os seus colegas. Em termos estilísticos é com estes que se apresentam mais submissos, mais autotranformadores, confirmando-se assim as expectativas provenientes de estudos anteriores (Piaget, 1932; Parsons, 1964; Hartup, 1983; Kohlberg, 1984). O efeito do papel verifica-se em todos os

aspectos que têm a ver com a acção, mas não na definição do problema. Quanto à inexistência de efeito desenvolvimental na escolha da acção, tal resultado pode ser interpretado no sentido de se considerar que o repertório ou nível da competência de acção se encontra aquém da capacidade de definir, justificar e avaliar as situações. Também Selman (1986) tinha verificado que os adolescentes apresentavam níveis menos elevados na etapa de escolha da acção do que nas outras etapas funcionais. Quanto ao efeito do sexo, foram encontradas mais diferenças desenvolvimentais do que estilísticas. Os autores, porém, advertem que, tendo em conta o tamanho e natureza da amostra, os efeitos desenvolvimentais do sexo devem ser vistos com cautela.

A investigação a que nos vimos reportando introduziu-nos a questão da relação entre os contextos relacionais, ou entre os papéis jogados na relação, e a gestão do conflito. É sobre esta questão que nos debruçaremos na secção que se segue.

2.2 CONTEXTOS RELACIONAIS E CONFLITO

É hoje consensual o reconhecimento que as relações interpessoais jogam uma influência determinante no desenvolvimento social e na personalidade dos indivíduos (Hinde, 1979). As relações podem ser entendidas como uma sequência de interacções contínuas, duradouras e marcadas pela interdependência entre os participantes, de tal modo que mudanças num indivíduo causam mudanças no outro. Em que medida se verifica essa interdependência, depende das características da relação.

Podemos caracterizar as relações atendendo à sua frequência, diversidade e intimidade. Estes critérios permitem-nos distinguir as relações de proximidade, tais como as relações com familiares e amigos pares, daquelas que o não são, tais como as relações com colegas e professores (Kelley, Berscheid, Christensen, Harvey, Huston, Levinger, Mcclintock, Peplau & Peterson, 1983). Um outro critério que podemos considerar na caracterização das relações tem a ver com o modo como se distribui o poder, surgindo-nos assim relações mais verticais, como as relações entre os pais e filhos, e outras mais horizontais, como as relações entre pares (Barker & Wright, 1955, referido por Laursen, Hartrup & Koplas, 1996). A interacção entre amigos e namorados difere pois, significativamente, das interacções entre pais e filhos, entre irmãos ou entre simples conhecidos. Essas diferenças mostram-se particularmente relevantes no estilo de cooperação que se desenvolve entre os participantes, no apoio que mutuamente se

prestam, no companheirismo, no afecto e na distribuição do poder (Furman & Buhrmester, 1985). Um outro critério a destacar tem a ver com a natureza voluntária ou involuntária da relação: as relações familiares são relações involuntárias, geralmente associadas a grande investimento emocional mas não muita equidade; as relações com amigos ou namorados são voluntárias e encontram-se geralmente associadas a grande investimento emocional e expectativa de equidade, como condição da sua continuidade (Berscheid, 1986; Graziano, 1984; Collins & Laursen, 1992).

Representando o conflito uma situação particular das relações interpessoais, é compreensível que seja marcado pela natureza da relação que está em jogo. O conflito é como uma janela aberta sobre as relações interpessoais. Ele captura e coloca em evidência importantes características das relações e dos seus padrões de funcionamento (Collins & Laursen, 1992). O conflito em si não é bom, nem mau para as relações. Ele pode, porém, conduzir a três situações: (a) pode contribuir para o reconhecimento de desequilíbrios na relação e para a vontade de os superar de um modo mutuamente satisfatório, (b) pode frustar a existência de interacções futuras e eventualmente recompensadoras ou (c) pode ser irrelevante para o funcionamento da relação.

Laursen, Hartrup & Koplas (1996), colocam como hipótese que o potencial disruptivo do conflito, resultante da percepção de desigualdades nas permutas e dos afectos negativos a ela associados, produz interacções conflituais entre amigos e pares românticos que são distintas das produzidas nas relações entre colegas, irmãos ou pais e filhos. Em virtude das características da relação entre pares amigos e românticos (horizontalidade, voluntariedade, envolvimento emocional), verifica-se a tendência para a mobilização mais frequente de estratégias de gestão que preservem a relação, enquanto que nas relações familiares e entre colegas de escola a escolha da estratégia não parece apoiar-se em considerações sobre a necessidade de não pôr em risco a relação (Laursen, 1993). A protecção da relação entre amigos e pares românticos parece apontar para uma mais frequente evitação do recurso à coerção e à zanga e para uma maior procura de soluções de equilíbrio e compromisso na interacção. Situação inversa se verifica nas relações entre pais e filhos, irmãos, colegas, se bem que, em todo o tipo de relações, a coerção prevaleça (Hartup, 1992; Laursen & Collins, 1994).

A este propósito pode ser invocada uma investigação na qual adolescentes e jovens adultos foram entrevistados com base em conflitos hipotéticos. Eles preferiram mais soluções de compromisso do que de submissão em contextos de relações horizontais, do que em

contextos verticais (Selman, Beardslee, Scultz, Krupa & Podorefsky, 1986). Pode ainda invocar-se uma outra investigação na qual a descrição que os adolescentes fazem de conflitos actuais através de auto-registos incluem mais referências ao uso da negociação quando se trata de conflitos com amigos, do que quando se trata de conflitos com pais e irmão; situação inversa se verifica na referência ao uso da submissão (Blase, 1989, referido por Laursen, Hartrup & Koplas, 1996; Hobart, 1991, referido por Laursen, Hartrup & Koplas, 1996). Resultados semelhantes aparecem em entrevistas realizadas telefonicamente a adolescentes, nas quais se lhes pede que descrevam conflitos ocorridos no próprio dia. Verificou-se que havia mais negociação entre amigos e pares românticos, do que entre pais e filhos, irmãos e colegas de escola. Entre os amigos e namorados há uma maior tendência para se evitarem resultados desiguais, acautelando-se assim as consequências nefastas do conflito, nomeadamente as interrupções na relação (Koplas, 1995, referido por Laursen, Hartrup & Koplas, 1996). Finalmente, um estudo observacional com crianças na Alemanha indica que com os amigos a resolução de conflitos é mais construtiva e manifesta um maior uso de explicações e, genericamente, da comunicação, do que com os que não são amigos. A resolução dos conflitos com aqueles que, nas entrevistas, as crianças identificam como os seus melhores amigos tendem a incluir afirmações positivas que preservam o sentido do eu; nos conflitos com não amigos as soluções tendem a envolver uma mútua perda de estatuto, com ameaças ao sentimentos de auto-estima de cada participante (Krappmann, 1993). Também um estudo observacional junto de crianças do pré-escolar mostrou que os amigos, mais do que os não amigos, optam frequentemente por soluções que evitam ou minimizam consequências negativas para a relação; entretanto, os pares conhecidos envolvem-se mais do que os amigos em soluções como a submissão, o desinvestimento, ou o recurso a uma terceira parte (Katz, Kramer & Gottman, 1992). Em suma, desde a infância até à adolescência, os sujeitos tendem a usar mais a negociação e menos a coerção para resolverem os conflitos, quer actuais, quer hipotéticos, nas relações com pares que façam parte do seu círculo de intimidade, amigos ou namorados, do que com os pais, os irmãos ou os colegas.

Este resultado não deve porém iludir um outro. Na verdade, embora a quantificação dos modos de resolução varie consoante a metodologia de investigação que é utilizada, a resposta a conflitos hipotéticos enfatiza o uso da mitigação, enquanto que nos desacordos sobre conflitos reais parece prevalecer o uso da coerção sobre o do compromisso, qualquer que seja o contexto relacional. Em todas as relações a resolução do conflito anda associada ao uso de tácticas de coerção, ainda que os amigos e pares românticos dependem menos delas.

Como explicar, porém, as diferenças nos processos de resolução no contexto das diversas relações? Como Laursen, Hartrup e Koplas (1996) observam, as diferenças na distribuição do poder não são uma explicação satisfatória, já que entre amigos pares e entre colegas de turma podemos admitir que existe em princípio uma mesma distribuição de poder. A frequência dos conflitos também não parece explicar as diferenças encontradas na resolução dos conflitos. Com efeito a frequência de conflitos entre amigos situa-se entre a frequência registada nos conflitos com a família e com colegas (Laursen, 1995).

Laursen, Hartrup e Koplas (1996) advogam que as diferenças encontradas na resolução dos conflitos, no contexto das diversas relações, devem-se ao facto de os amigos e namorados gerirem os conflitos como se acreditassem que o futuro das suas relações depende da obtenção de soluções amigáveis, equilibradas. Devido a esta crença, eles procuram evitar ou remediar o mais cedo possível os afectos negativos que emergem nos conflitos, através do recurso a soluções igualitárias. Isto sucede porque a conservação do afecto positivo é um elemento muito importante neste tipo de relações, mesmo mais do que nas relações com os pais, irmão e colegas. (Csikszentmihali & Larson, 1984). O futuro da relação é um bem a acautelar que determina o tipo de resolução dos conflitos.

A preservação da qualidade da relação é um critério tanto mais a considerar, quanto hoje sabemos que há uma sequência padrão nos processos de conflito. Com efeito, entrevistas realizadas por telefone junto de adolescentes, mostram que (a) as situações em que um ganha e o outro perde seguem-se ao uso da submissão, (b) as situações em que prevalece a equidade resultam da negociação e (c) as situações em que se verifica uma ausência de resultados são uma consequência do desinvestimento. De um ponto de vista afectivo, um afecto neutro está a maior parte das vezes associado à submissão, um estado de espírito amistoso está associado à negociação, à igualdade nos resultados e a irritação, a zanga andam associadas ao desinvestimento na resolução do conflito. Os dados sugerem pois a existência de uma sequência no desenvolvimento do conflito, que envolve a resolução, a componente afectiva e as consequências ou resultados do processo, não sendo indiferente ao conteúdo destas componentes a natureza da resolução adoptada. Entretanto é entre os amigos e pares românticos que a coerção e a mitigação estão presentes nos conflitos, enquanto que os conflitos emergentes noutros contextos relacionais envolvem geralmente coerção (Laursen & Koplas, 1995).

Na pesquisa bibliográfica que efectuámos, em torno dos tópicos já referidos, poucos estudos nos surgiram sobre o conflito em contexto escolar e também sobre conflito e

moralidade em contexto escolar. Detectámos a existência de muitos estudos sobre pares, mas mais nos contexto das relações de amizade ou de irmãos e mais com crianças do que com adolescentes. Detectámos ainda menos estudos sobre conflitos entre crianças ou adolescentes com adultos, do que entre pares; porém quando aqueles surgiam, reportavam-se sobretudo a estudos entre adolescentes ou crianças (mais com estas) e os seus pais. A relação com colegas de escola e a relação do adolescente com o seu professor, nos quadros teóricos em que nos movimentámos, não foram temas que tenham surgido com frequência na literatura mais recente. Por outro lado, as observações e reservas colocadas para abusos de generalização de um contexto relacional para outro, constituem um alerta a que não podemos deixar de estar atentos. Com todas estas precauções, e atendendo sobretudo à escassez de estudos sobre a intervenção do professor nos conflitos entre colegas, pareceu-nos que poderia ter algum interesse reter um estudo sobre o papel dos pais na resolução dos conflitos entre irmãos e as questões da autonomia e da autoridade que tal intervenção coloca (Ross, Martin, Perlam, Smith, Blackmore & Hunter, 1996).

Trata-se de um estudo longitudinal, apoiado em observações de uma hora, realizadas em casa das famílias, encontrando-se presentes as crianças e os seus pais ou pelo menos a sua mãe. A interacção era descrita pelo observador e audiogravada. O estudo incidiu sobre quarenta famílias com crianças de dois e quatro anos no primeiro período de observação e de quatro e seis anos no segundo período. Cada período de observações teve a duração de nove horas. Ross, Martin, Perlam, Smith, Blackmore e Hunter (1996) concluíram que (a) em todas as famílias ocorreu um substancial número de conflitos; (b) são os irmãos mais velhos que mais iniciam a disputas; (c) os conflitos apresentaram-se mais ou menos simples ou complexos, nomeadamente em função do número de questões em contenda; (d) no segundo período de observações o número de conflitos decresceu, mas estes tornaram-se mais complexos; (e) os pais intervieram num substancial número de conflitos, em mais de metade em ambos os períodos de observação; (f) os pais intervieram num substancial número das questões em contenda nos conflitos, em cerca de metade em ambos os períodos de observação; (g) a intervenção dos pais raramente assume uma função mediadora, traduzindo-se a maior parte em observações críticas dirigidas ao perpetrador e em apoio à vítima, embora no primeiro período de observações se registasse uma tendência para prestar apoio ao mais novo dos irmãos; (h) outros dois padrões de intervenção dos pais, mas pouco frequentes, consistiam, um em criticar a vítima e apoiar o transgressor e outro em apoiar, quer a vítima, quer o transgressor; (i) o impacte da intervenção dos pais na resolução do conflito depende

das questões em contenda, geralmente questões de propriedade, de danos na propriedade e de agressão física; (j) a intervenção dos pais é mais consistentemente normativa, nas questões em que se trata de infligir danos em algo que é propriedade do outro ou quando há agressão física, verificando-se em menor número nas situações de propriedade e posse; (k) observa-se que nem sempre as indicações resolutivas dos pais são respeitadas, em particular nas questões de propriedade e posse.

Em suma, se medirmos a autonomia pelo número de intervenções dos pais na resolução dos conflitos entre os seus filhos, pode concluir-se que os pais não concedem muita autonomia aos filhos, envolvendo-se muito nos conflitos, quer nos grupos mais novos, quer nos mais velhos. Quanto ao estilo da intervenção, não obstante ter havido muitas oportunidades para uma intervenção mediadora e para a criação de condições favoráveis ao exercício da autonomia por parte dos irmãos, os pais mostraram-se mais dispostos a exercer a sua autoridade e função disciplinadora, tomando eles as decisões. Este estilo predominante de intervenção não se altera em função da idade dos irmãos. Entretanto as crianças também se apresentam receptivas à intervenção dos pais nos seus conflitos, procurando apenas usá-la em seu favor.

A intervenção crítica dos pais dirige-se preferencialmente ao transgressor, sendo concedido apoio à vítima. De sublinhar que o facto de a intervenção crítica dos pais se dirigir preferencialmente ao culpado, pode ser interpretado à luz do seu papel disciplinador, tal como o mesmo é encarado nos modelos de socialização moral (Hoffman, 1979). Com efeito, nas suas intervenções os pais dirigiam-se preferencialmente aos que tinham transgredido, corrigindo-os e proporcionando desse modo a ambas as partes indicações sobre a conduta relacional correcta. Entretanto a autoridade dos pais parece exercer-se mais sobre um tipo de questões (danos na propriedade alheia e agressão física) do que noutras (questões de propriedade e posse). Nestas últimas questões nas quais a autoridade dos pais se exerce de um modo menos incisivo, os irmãos mostram-se capazes de aplicar princípios de igualdade na regulação da situação, como era previsto por Piaget (1932).

Relação Pedagógica e Conflito

No contexto da relação professor-aluno o conflito é geralmente investigado no quadro da indisciplina escolar. Foi um quadro no qual intencionalmente nos não posicionámos. Uma das razões desta opção, reside no facto de termos assumido uma postura de deliberada neutralidade face às responsabilidades das partes em conflito para a emergência do mesmo. A

abordagem da indisciplina, mesmo quando nela se reconhece uma causalidade sistémica do fenómeno, subscreve geralmente uma leitura que aponta para a centração no aluno: é do aluno indisciplinado que se trata.

No quadro da psicologia social o enfoque dos estudos sobre a relação pedagógica, nomeadamente em situação de conflito, tem assentado sobretudo em duas áreas principais: a primeira tem a ver com a abordagem da dinâmica de grupos e das interacções na turma, a segunda com a das expectativas e representações mútuas dos alunos e professores (Estrela, 1986).

Uma vez que o nosso trabalho considera a relação pedagógica sob o prisma das representações, invocamos aqui o contributo de Mollo (1979), nos termos em que já o fizemos na nossa dissertação de mestrado. A propósito da exploração da representação do mau aluno, Mollo (1979) aborda também a representação da indisciplina. E, como referimos, esta confunde-se com o aluno indisciplinado, isto é, com aqueles alunos que perturbam a comunicação escolar, unidireccionalmente considerada. É sobretudo a partir da desobediência e indelicadeza com o professor que podemos inferir qual o significado principal que o fenómeno da indisciplina assume para o professor. Daí que "uma criança mal educada dificilmente poderá ser considerada como um bom aluno" (Mollo, 1979, p. 209). Aspectos que poderíamos associar a uma perturbação do funcionamento geral da aula (convenções) e sobretudo, os que remetem para o mau relacionamento com colegas, intervêm de um modo muito menos significativo no campo da representação da indisciplina.

A mesma autora explorou também o tema dos castigos. Concluiu a este respeito que a situação a propósito da qual mais professores entenderam que o aluno era merecedor de castigo, era aquela em que este se comportava indelicadamente com o professor. Se nos recordarmos que a delicadeza constituiu uma importante dimensão do aluno ideal e que a indelicadeza representa um papel central na representação da indisciplina, fácil se torna compreender quais as referências em função das quais os professores representam as suas práticas escolares.

Continuando a socorrer-nos de material da nossa dissertação de mestrado, ocorre-nos destacar um outro estudo sobre representações que remete para a indisciplina. Meyer (1975) conduziu junto de professores, um estudo das representações da criança, da escola e do próprio professor, utilizando como elemento desencadeador e revelador dessas representações, um tema integrante do universo representacional da indisciplina, o tema da sanção.

Utilizou na sua pesquisa diversos instrumentos de recolha de dados e diversos procedimentos de análise, procurando depois observar, a coerência revelada, entre os resultados assim obtidos. A propósito da sanção, destaquemos o recurso à entrevista aberta, junto de doze jovens professores e da análise das quais são de reter quatro ideias essenciais: a primeira é a de que a sanção é necessária, a segunda a de que assegura a ordem escolar, favorecendo assim o trabalho, a terceira a de que desenvolve na criança valores morais, dissuadindo-a de maus comportamentos e a quarta a de que a sanção se constitui como uma boa ocasião de resgate. Segundo o autor, esta representação, mantém um elo lógico com outras representações do universo representacional dos professores (a do aluno, a da escola e a do seu próprio papel de professor) e traduz a prevalência de modelos de relação pedagógica próprios da corrente tradicional.

Esta preocupação em ler a interacção educativa à luz dos modelos pedagógicos que a organizam (e que a exploração das representações permite detectar), também se encontra presente em Mollo. Meyer procede à caracterização daqueles modelos socorrendo-se da clássica distinção estabelecida por Suchodolski (1972) entre dois tipos de pedagogia, a "pedagogia da essência" e a "pedagogia da existência". Segundo este autor, na pedagogia da essência a prioridade reside em "realizar o que o homem deve ser . . . (em desenvolver nele) tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua verdadeira essência, asfixiada pela sua existência empírica" (pp. 18, 19). Em oposição, a pedagogia da existência apoia-se na crença na bondade inata do homem e recomenda à educação que se apoie na "totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, os seus gostos e aspirações" (p. 36).

Segundo Meyer, a análise destas duas correntes da filosofia da educação, permite confrontar duas atitudes a respeito da sanção, as quais, aliás, remetem para duas concepções, quer das finalidades educativas, quer das crianças, quer do próprio papel do professor. Na pedagogia da essência a sanção apresenta o tríplice significado de favorecer as aprendizagens escolares, de assegurar a ordem escolar e de permitir a formação do carácter moral. Na pedagogia da existência a autonomia do estudante tem a ver com o exercício da liberdade. Neste contexto, a sanção, pedagogicamente falando, não tem significado, sendo a sua utilização considerada não só inútil, como prejudicial.

Os dados recolhidos por Meyer, no estudo a que vimos fazendo referência, remetem pois, para o predomínio da corrente pedagógica essencialista, de carácter mais tradicional,

apostada em elevar autoritariamente o aluno acima dos seus comportamentos naturais, moldando-o por uma imagem idealizada da criança, produzida pelo próprio adulto.

Contudo, Meyer chama a atenção para o facto de a análise das entrevistas permitir detectar algumas contradições nesta representação da sanção, as quais indiciam a presença de elementos menos racionais na prática educativa. Com efeito, a sanção seria também um sintoma da agressividade inata ao homem, a qual encontraria na inferioridade física e intelectual da criança-aluno, um bom contexto para se exercer.

Assim sendo, a análise da sanção revela-nos a sua natureza contraditória: enquanto que a representação sobre a prática da sanção parece coerente com os modelos educativos idealistas, essencialistas, que atribuem à educação, como finalidade última, o auto-controlo e a interiorização de valores, já porventura a prática da sanção se revela bem longe desse ideal e do sistema de valores que lhe é inerente.

No nosso país, a investigação de Estrela (1986) sobre a indisciplina foi particularmente inspiradora de diversos trabalhos subsequentes sobre o tema. Conciliando o estudo da representações e dos comportamentos, mediante recurso a entrevistas, questionários, observação naturalista e observação sistemática, ela oferece-nos um mosaico do fenómeno da indisciplina em aulas do 1° e 2° ciclos.

Quanto ao quadro teórico em que se inscreve a pesquisa de M. T. Estrela, não obstante a existência de algumas objecções metodológicas, julgamos que nele se repercute a atenção dedicada pela autora aos contributos da psicosociologia. Assim, além de outros contributos, julgamos poder verificar a presença mais ou menos directa de alguns pressupostos da abordagem interaccionista do desvio (Hargreaves, 1978) ao conceber a indisciplina escolar como um fenómeno, cujo sentido, só pode ser compreendido no quadro de um contexto de interacção social, embora adiante que a situação pedagógica se trata de um contexto social específico, que reclama o reconhecimento de uma lógica própria. A indisciplina é entendida como um fenómeno de definição social, cuja compreensão exige a sua inserção na situação pedagógica e nas significações que a atravessam. Metodologicamente, Estrela prefere caracterizar o seu estudo como um estudo fenomenológica no sentido em que "adoptamos uma atitude idêntica à preconizada pelo método fenomenológico de Husserl. Quer dizer, uma atitude que reduz o real para melhor agarrar e elucidar as suas manifestações e que procura atingir o fenómeno partindo da descrição da situação global na qual ele se manifesta" (Estrela, 1986, p 143).

Uma primeira fase da pesquisa desenvolve-se junto de alunos e professores de três turmas problemáticas do 3° ciclo de Lisboa e arredores. A observação, as entrevistas e os questionários foram as técnicas metodológicas utilizadas.

A definição da indisciplina assenta dominantemente na perturbação do funcionamento da aula, no quadro de uma pedagogia tradicional melhorada. O desvio de regras previamente estabelecidas aparece como uma outra dimensão do conceito de indisciplina. A perturbação da tarefa escolar e a ruptura das regras, a dimensão produtiva e a dimensão normativa, parecem constituir o universo conceptual da indisciplina para os alunos. Trata-se de uma representação genericamente coincidente com a dos professores dos alunos entrevistados, o que parece traduzir da parte destes a inexistência de uma clivagem com as normas e valores dos professores. No que respeita à solução do problema, numerosos alunos não se pronunciaram. De entre as respostas dos que indicam soluções, a solução específica mais perfilhada requer que o professor melhore a sua relação com o aluno. Com tal solução os alunos pretendem que haja da parte do professor mais apoio, mais diálogo, mais compreensão, mais paciência, mais respeito e mais justiça.

Num segundo estudo, conduzido junto de duas turmas de 1° ciclo e uma de 2° ciclo, destacamos as conclusões relativas à última situação. As entrevistas conduzidas junto dos professores de 2° ciclo permitiram concluir sobre a inexistência de um universo normativo unívoco. A observação naturalista das aulas, por sua vez, permitiu concluir pela raridade na explicitação verbal das regras, bem como pela existência de incongruências entre as regras enunciadas nas entrevistas e as consideradas nas aulas.

No que respeita ao seu conteúdo, as regras dizem respeito a seis áreas essenciais: o barulho, as movimentações, a atenção, o trabalho, as convenções e as relações sociais. Estrela concluiu relativamente às regras que estas "são, não apenas elementos formais e normativos sobre a conduta de cada aluno, mas que jogam um papel funcional bem definido relativamente ao conjunto do processo de ensino-aprendizagem" (Estrela, 1986, p. 311). Aliás o mesmo sucede relativamente aos comportamentos desviantes, cuja significação não deriva apenas da violação da regra, mas sobretudo do seu impacte perturbador do processo pedagógico. Segundo Estrela é este "carácter funcional pedagógico que distingue a indisciplina na turma doutros fenómenos com os quais ela é ilegitimamente identificada. . . . Ela não é essencialmente nem agressividade, nem delinquência, mas perturbação das funções inerentes a um processo pedagógico determinado" (p. 312). Entretanto, comparando o sistema normativo nas turmas de 1° e 2° ciclo, foi possível concluir que as regras, designadamente as

regras sobre as condições de produção da tarefa escolar, vão sendo progressivamente menos enunciadas, no pressuposto da sua progressiva interiorização pelos alunos.

No que respeita à disciplinação, definida como "o conjunto de processos que levam à criação da disciplina, compreendida quer como forma exterior de ordem, quer como forma interiorizada de aceitação da regra" (Estrela, 1986, p. 331), são identificadas duas estratégias essenciais: a inculcação das regras e a correcção, essencialmente por recurso à repreensão.

Com base nas observações da turma de 2º ciclo a autora concluiu que a inculcação surge com pouca frequência, apresentando geralmente uma forma repressiva quando é utilizada. Os professores recorrem sobretudo ao reforço negativo. Os resultados parecem indicar que os professores consideram que no 2º ciclo as regras já se encontram adquiridas, dispensando-se por isso de as enunciar; por isso, apostam essencialmente no uso da sanção. Estrela verificou que a dimensão normativa da intervenção se ia progressivamente esbatendo desde o primeiro ciclo, distinguindo-se o primado do sistema produtivo: na turma do 2º ciclo "a produção torna-se não só um critério de avaliação do comportamento disciplinar da turma, como um critério de intervenção para o professor. . . . A disciplinação está directamente ligada à sua funcionalidade e não à sua normatividade. Na verdade, a norma é apenas um ponto de apoio necessário à regulação do sistema " (pp. 365, 366).

O forte impacte da dimensão funcional no processo de disciplinação, leva Estrela a sublinhar, um pouco mais adiante na última página referida, a especificidade da relação pedagógica, definindo-a como a "negação do encontro, porque existe um desejo deliberado numa das partes de agir sobre a outra para a modificar, em função de objectivos previamente determinados". Só no quadro da relação não ameaçadora entre iguais é possível conceber o verdadeiro encontro entre pessoas. A coerção e a desigualdade são inerentes à relação pedagógica. É no quadro de alterações da instituição escolar e a partir da verificação de certas condições de maturidade psicológica por parte dos alunos que a autora considera viável a realização de contratos pedagógicos. Destes, espera-se que espelhem as expectativas de ambas as partes da relação pedagógica e assegurem a sua mútua implicação na situação (Postic, 1984). Na sua ausência, o que a autora, em síntese, conclui é pela existência de uma cultura da infantilização do aluno que atravessa o funcionamento do sistema escolar nos seus mais diversos níveis e que é reveladora da ausência de recurso ao contrato pedagógico. É à luz desta imposição arbitrária e unilateral das regras que podemos compreender muitas das situações de desviantes protagonizadas pelos alunos.

Amado (1989) realizou um estudo de categorização dos comportamentos de indisciplina, que se apoiou metodologicamente na análise das participações dos professores sobre a indisciplina de alunos do 3° ciclo de escolaridade de uma escola, acumuladas ao longo cinco anos de actividade. Amado confirma as conclusões de Estrela, referindo a prevalência de uma orientação da acção educativa essencialmente dirigida por finalidades produtivas. A indisciplina, por sua vez, apresenta-se essencialmente como uma obstrução à produção, ao processo-aula.

Os alunos objecto de participações disciplinares são maioritariamente repetentes e, portanto, naturalmente mais velhos. Os seus comportamentos parecem assumir essencialmente uma função de contestação do professor; nos mais novos, a indisciplina perturbadora do processo da aula, parece constituir sobretudo uma resposta à situação da sala de aula, caracterizada pelo método tradicional. A operacionalização deste método traduz-se numa série de interditos comportamentais: não brincar, não conversar, não fazer barulho, não fazer trabalhos estranhos à aula, não olhar para trás, entre outros. Ora, é justamente no incumprimento destes interditos que se encontra a categoria de comportamentos indisciplinados mais significativos. O comportamento indisciplinado dos mais novos, embora não assuma desde logo uma função de contestação aberta ao processo de gestão e ao professor, joga objectivamente uma função pedagógica de obstrução ao processo produtivo na aula.

Posteriormente, Amado (2000) dá-nos conta de um outro estudo da natureza etnográfica, realizado numa escola, junto de seis turmas do 3° ciclo de escolaridade, com uma centração mais intensa em duas turmas problemáticas. O estudo foi conduzido com recurso (a) a observações de aulas, de reuniões e da vida nos corredores, durante três anos, (b) a entrevistas informais e semiestruturadas aos actores, (c) a análise documental e (d) a um questionário que tinha como objectivo a exploração da evolução das representações dos alunos sobre a indisciplina. Amado propôs-se aprofundar o esclarecimento sobre a dimensão pedagógica da indisciplina na aula, tendo em consideração o modo como alunos e professores "lidam, objectiva e subjectivamente" com a indisciplina e os com os procedimentos de disciplinação.

Amado (2000) estabelece a existência de três níveis diferenciados de indisciplina na aula: os desvios às regras da produção, os conflito interpares e os conflitos na relação professor-aluno.

Nos desvios às regras da produção estão em causa as regras relativas à comunicação verbal e não verbal, à mobilidade e ao cumprimento das tarefas. Trata-se de desvios que tendem a intervalar com o cumprimento das regras a que respeitam e que são relativamente tolerados pelos professores, a menos que excedam alguma razoabilidade na sua frequência. Os alunos consideram estes desvios os menos graves de entre os três níveis considerados. Em contrapartida são os desvios que abrangem mais alunos, que ocorrem com mais professores e que apresentam maior frequência, confirmando assim estudos anteriores (Estrela, 1986; Amado, 1989).

Os conflitos interpares traduzem-se por "agressões e danos físicos, morais e patrimoniais" (Amado, 2000, p. 435), pondo em causa os valores da solidariedade, da amizade, da cooperação e respeito mútuo. Trata-se de incidentes que infringem simultaneamente regras relativas à tarefa e à relação, especialmente estas últimas. Embora se trate de incidentes que a observação mostrou poderem acontecer com a generalidade dos alunos, quando mais gravosos, eles são da iniciativa de um pequeno número de alunos, geralmente de alunos tidos como problemáticos. Observou-se a diminuição destes conflitos com a idade, o que confirma conclusões provenientes de outras investigações (Freire, 1995; Pereira, 1996; Ruiz & Mora-Merchan, 1997). Observou-se igualmente que as situações mais gravosas tendem a ocorrer com um pequeno número de professores, caracterizáveis pela sua falta de assertividade. São incidentes aos quais o autor atribui funções de obstrução da tarefa escolar, mas sobretudo de estimulação mútua, de defesa do território, de pressão e de vingança pessoal ou de grupo. Só raramente estes incidentes foram considerados pelos professores, sendo diferenciada atitude dos professores quando intervêm na situação.

Os conflitos professor-aluno são identificados a partir de comportamentos muito variados dos alunos que criam obstrução à tarefa e desrespeitam o professor, questionando o seu poder e dignidade. Os comportamentos que se apresentaram mais expressivos foram os de réplica à disciplinação e de desobediência. Este tipo de incidentes são os considerados mais gravosos, por alunos e professores, sendo eles os menos frequentes de entre os três tipos de conflito identificados. É um tipo de incidentes que foi observado sobretudo nas turmas problemáticas e com um limitado número de alunos. Trata-se geralmente dos alunos mais velhos da turma, rapazes, com um historial de insucesso escolar e que frequentemente apresentam uma atitude de oposição à escola. É na relação com os professores que oscilam entre a pouca assertividade e o autoritarismo que estes incidentes tendem a prevalecer.

Amado sublinha que não é alheio ao comportamento destes alunos mais problemáticos o estilo de interacção que os professores mantêm com eles: aqueles alunos são geralmente os mais sujeitos a rótulos, a expectativas negativas e a uma panóplia de comportamentos do professor negativamente diferenciados. Aqueles alunos interpretam frequentemente o comportamento dos professores como injusto, quer nos domínios do ensino e avaliação, quer dos procedimentos disciplinares. A desigualdade na frequência das comunicações ou nas actividades propostas, o desajustamento da resposta do professor às dificuldades escolares sentidas pelo aluno, o pôr a ridículo face às dificuldades e o abuso do poder avaliativo são situações que os alunos associam à injustiça nos domínios do ensino e avaliação. A responsabilização inadequada (erro de alvo), o favoritismo e a desproporção entre o castigo e a infracção são situações que os alunos associam à injustiça no domínio dos procedimentos disciplinares. Daí que o autor interprete os comportamentos exibidos pelos alunos neste contexto conflitual como exercendo funções de reequilibração do prestígio, de retribuição e retaliação das injustiças ou de contestação aos valores e regras em vigor.

Em termos gerais, para o restabelecimento da concórdia, os alunos invocam a exibição de competência pelos professores, quer no âmbito da gestão da dimensão académica do acto pedagógico, quer da sua dimensão social. A indicação da qualidade requerida à intervenção do professor no âmbito da participação social na aula tem em consideração três aspectos essenciais: as estratégias de auto-apresentação usadas pelos parceiros da relação pedagógica, o modo como a autoridade é exercida pelo professor e a abertura afectiva ao aluno. No que respeita ao exercício da autoridade destacamos a valorização que o aluno faz (a) do exercício da autoridade, ainda que sem excessos de autoritarismo, (b) da demonstração de segurança na intervenção e (c) da capacidade de uso de técnicas correctivas adequadas e de castigos oportunos e justos.

No estudo que realizámos das representações do professor sobre as situações de conflito na aula (Carita, 1989), estabelecemos conclusões que não foram inteiramente no sentido das conclusões estabelecidas por Estrela (1986) e Amado (1989, 2002), nos seus estudos sobre a indisciplina. Retomando o que então concluímos, cabe sublinhar que a situação de conflito (a) apareceu definida pelos professores da nossa amostra a partir das suas implicações nefastas, em primeiro lugar, na relação professor-aluno e, em segundo lugar, no funcionamento geral da aula, (b) a sua origem foi atribuída sobretudo aos alunos, ainda que também aos professores e (c) na sua resolução, os professores evocaram muito proximamente estratégias de gestão do tipo autoritário e intermédio, desenvolvidas uma e outra a partir de uma

afirmação unilateral de poder. A análise estrutural não pareceu invalidar a identificação destas categorias como dimensões nucleares da representação, uma vez que, por um lado, separou, colocando-as como inagrupáveis, as estratégias intermédias e a perturbação da relação professor-aluno e, por outro, identificou como composição do primeiro agrupamento a perturbação do processo geral de funcionamento da aula e o recurso a estratégias autoritárias.

O primado da perturbação da relação professor-aluno na significação que para os professores assume a situação de conflito parece traduzir uma expectativa e exigência de respeito pelo professor e de não obstrução ao desempenho do seu papel profissional de gestor da vida social da turma. Porém parece traduzir igualmente uma expectativa de consideração e respeito pela sua pessoa. Observe-se que esta conclusão, não é inteiramente concordante com os resultados dos estudos sobre a indisciplina de Estrela (1986) e Amado (1989, 2002), os quais vêm na obstrução da produção um significado maior das referidas situações. O primado da dimensão relacional na significação das situações de conflito na aula encontra-se porém em consonância com as conclusões de Mollo (1979) sobre a indisciplina. Estas conclusões vêem na desobediência e na indelicadeza a significação do fenómeno da indisciplina, quando se trata das representações dos professores.

Se pensarmos na auto-representação do professor (a qual nos permitimos inferir, a partir da representação do aluno), podemos verificar que, em situações de conflito, é a dimensão de gestor da vida social da aula, mais do que a dimensão instrucional, que os professores mobilizam. Pareceu-nos igualmente que, para além desta dimensão mais instrumental da representação de si, os professores como que activam também aspectos que emanam mais do foro afectivo e que os levam a associar as situações de conflito a sentimentos de ataque ao seu bem estar e à auto-estima, procurados (e, ou defendidos) pelo professor no seu desempenho de papel.

Este movimento de defesa pode também constituir uma das chaves de compreensão do facto de os professores atribuírem predominantemente ao aluno, a origem da situação de conflito, atribuição que tem como linha de continuidade o pouco recurso destes professores às estratégias de redefinição pedagógica da situação e, em particular, de redefinição negociada da mesma. Que o aluno mude de comportamento, a bem ou a mal, aparece como uma expectativa, ao fim e ao cabo compreensível, no conjunto da situação. O facto de os professores também se verem a si próprios, e com alguma expressão, como estando na origem da situação, não parece ter grandes repercussões nos modelos de gestão utilizados. Na sequência do nosso estudo, de que apenas aflorámos algumas das suas dimensões,

concluíamos, apoiados nas representações dos professores, no sentido de uma resposta pouco favorável relativamente ás potencialidades da aula no domínio da formação pessoal e social dos alunos. Apoiámos a nossa conclusão, entre outros aspectos, no facto de a gestão das situações de conflito continuar fortemente marcada por um estilo de intervenção do professor, mais sustentado no exercício do poder, do que apostado na construção partilhada de um contexto relacional, em que ambos os intervenientes se reconheçam e possam desenvolver. Trata-se, ao fim e ao cabo, de conclusões que se aproximam das posições conclusivas apresentadas por Estrela (1986).

Conclusões desta natureza vêm legitimar a concessão de particular atenção às propostas de Kohlberg (1987, 1971, 1997) relativas à construção de escolas como comunidades justas, por parte daqueles que valorizam a dimensão formativa e desenvolvimental do processo educativo. Kohlberg, como aliás também Selman (1976a, 1976b), apresentam um conjunto de propostas a que nos referimos no capítulo anterior, e que constituem pontos de apoio de inestimável valor para uma intervenção educativa que se pretenda global.

Hoje em dia, na sequências das alterações na estruturas familiares, sociais e económicas, as suas propostas, bem como as de outros psicólogos e pedagogos, têm tido um impacte considerável na definição das políticas educativas. Este impacte tem-se traduzido na integração explicita das preocupações não estritamente académicas nos currículos dos sistemas educativos de diversos países europeus, nomeadamente no currículo da escolaridade básica e secundária do nosso país. Esta situação conduziu à realização de estudos tendentes a verificar o estado da situação relativamente à integração daquelas dimensões nos currículos e seus efeitos. Damos conta de dois desses estudos, um realizado a nível europeu e outro no nosso país.

Ainda no nosso país há a destacar os estudos de Veiga (1991, 1995) sobre a transgressão escolar e o autoconceito dos jovens em contexto escolar. A expressão de transgressão surge associada à de disrupção, violência, indisciplina, embora o autor manifeste preferência pelo uso da expressão *disrupção escolar* ou *comportamento escolar disruptivo*. Este comportamento é entendido "como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola" (Veiga, 1995, p. 45).

A amostra do estudo é constituída por 578 participantes de escolas de Lisboa e Viseu, rapazes e raparigas do 3° ciclo de escolaridade. Destacamos da investigação referida o estudo

sobre a disrupção escolar, assente no uso da *Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos* (EDEP), construída e validadas no contexto da investigação apresentada.

A EDEP foi objecto de diversos tratamentos com vista à sua validação, de que se destaca o recurso a uma análise factorial de correspondências. Verificou-se a existência de três factores: um factor geral de disrupção, o Factor I, que se apresenta ligado à estrutura comportamental das restantes dimensões; o Factor II, que opõe a distracção-transgressão aos outros tipos de agressão; o Factor III, que opõe a agressão a colegas à agressão a professores. Em termos de resultados, os alunos com autoconceito menos elevado, os rapazes, os estudantes da região urbana, os estudantes de nível sócio-económico menos elevado foram os que apresentaram índices mais elevados de disrupção professada, quando comparados com os grupos das respectivas variáveis de referência.. Já a idade e o ano de escolaridade não apresentaram efeitos significativos na disrupção professada pelos alunos.

Achámos por bem fazer referência aos estudos abordados nesta secção pela sua proximidade com o nosso campo de pesquisa e, consequentemente, pelas pistas que nos poderão fornecer na leitura compreensiva dos nossos resultados. Sublinhamos, porém, que o presente estudo não teve como motivação o estudo dos comportamentos indisciplinados exibidos pelo aluno na aula, qualquer que seja o sentido que atribuamos à expressão *indisciplina*.

Preocupações Desenvolvimentais e Contextos Pedagógicos

No capítulo anterior referimo-nos a um estudo conduzido por Puurula et al. (2001), que teve justamente como objectivo comparar as atitudes de professores e estudantes relativamente à educação afectiva. A educação afectiva é aqui entendida num sentido amplo que remete para a preocupação com aspectos do processo educacional que têm a ver com sentimentos, valores, crenças, atitudes e o bem estar emocional dos estudante.

O estudo foi conduzido junto de amostras de onze países europeus e ainda de Israel, num total de 1507 professores e de 2230 estudantes, rapazes e raparigas, provenientes de escolas de meio urbano. Os participantes responderam a um questionário que, com as devidas adaptações etárias, se organizou com base em duas grandes questões: (a) segundo professores e alunos, em que medida os professores incluem nas suas tarefas educacionais preocupações relacionadas com a educação afectiva; (b) segundo professores e alunos, em que medida os professores associam e valorizam os ganhos afectivos como resultantes do processo educacional.

Os resultados permitem sublinhar quatro conclusões gerais, a saber: (a) os professores não identificam as suas tarefas exclusivamente com a dimensão instrucional, sendo igualmente essa a expectativa dos estudantes sobre o papel do professor; (b) os professores consideram que a educação afectiva é uma das dimensões do seu papel profissional, designadamente no que respeita à promoção de condições favoráveis à aquisição de competências de comunicação e de exercício da cidadania democrática, de preocupação com as questões ambientais e culturais e de sensibilidade para com a problemática da igualdade; (c) as respostas de ambos os grupos às diversas questões do questionário, e em especial as dos professores, são consistentes; (d) os professores tendem a apresentar uma leitura da situação mais optimista do que a dos alunos sobre as questões colocadas; como sucede em relação a muitos outros aspectos da educação (Raviv & Reisel, 1990), também aqui os estudantes se apresentam-se mais críticos.

Relativamente aos resultados mais específicos, no que respeita às responsabilidades dos professores na educação afectiva foram extraídos três factores das respostas dos alunos. Com vista à implementação da educação afectiva cabe aos professores responsabilizarem-se pela criação de um clima de sala de aula positivo, pela prevenção e apoio aos estudantes e pelo envolvimento parental. A incumbência quanto ao envolvimento dos pais é a que apresenta valores mais baixos, quer entre os alunos, quer entre os professores. Note-se que emergiram os mesmos factores nas respostas dos professores. A ordem de prioridades na educação afectiva é a mesma nos dois grupos, ainda que os alunos atribuam cotações mais baixas do que os professores aos itens dos três factores.

Relativamente aos resultados que é suposto a educação afectiva produzir nos estudantes foram extraídos dois factores das respostas dos alunos, os quais respeitam a características sociais e ao desenvolvimento pessoal. Das respostas dos professores foram extraídos estes dois factores e ainda a autonomia, incluindo-se neste último factor itens como os relativos à promoção do pensamento crítico, da cidadania democrática e da responsabilidade. Em ambos os grupos foi concedida prioridade à promoção de valores ou características socais; exceptuou-se o grupo português que concedeu prioridade ao factor do desenvolvimento pessoal. Também no âmbito desta questão as classificações atribuídas aos itens é mais baixa do que a dos professores.

Em todo o caso é interessante sublinhar que professores e alunos partilham uma concepção semelhante sobre o que deve ser visado pela educação afectiva. Em comum, eles sublinham a importância da promoção de características ou valores morais, tais como a

honestidade, a justiça e o respeito pelos outros como os mais importantes, mesmo mais importantes do que características pessoais, tais como, a motivação para a vida, a abertura, a flexibilidade e a criatividade.

No nosso país, Meneses (1988) propôs-se acompanhar a implementação da Reforma Curricular e, concretamente da área curricular de Formação Pessoal e Social, e averiguar se a reforma e a área em questão contribuíam para o desenvolvimento psicológico dos jovens, no campo pessoal e transpessoal.

Observe-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei 4/84 de 14 de Outubro) enuncia objectivos psicológicos para a área da FPS, isto é, objectivos que não se situam apenas na aquisição de conhecimentos. A reforma curricular estabelecida pelo Decreto-Lei nº 286/1989 cria a área curricular de FPS, com vista à operacionalização daqueles objectivos. A área de FPS aparece operacionalizada no currículo com uma dimensão disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. O Instituto de Inovação Educacional apoiou, acompanhou e avaliou o lançamento desta inovação curricular (Ramalho, 1992; Mourão, Pais & Nunes, 1994; Fragateiro, Cadima, Cotrim, Leão & Nunes, 1995; Meneses, Xavier & Cibele, 1997). Os resultados destes trabalhos mostram que, apesar de uma disponibilidade inicial positiva de professores e alunos relativamente a esta área, a inexistência de apoio e de formação continuados dificultaram a sua generalização e acabaram por conduzir ao seu progressivo enfraquecimento. A nova reforma curricular (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e o Decreto-Lei nº 7/2001 da mesma data) mantém a referência à área de FPS, embora se assista à colocação de maior ênfase na área da Educação para a Cidadania A esta área é atribuído um estatuto transdisciplinar e potencialmente interdisciplinar e, nos 2º e 3º ciclos de escolaridade, um tempo curricular próprio.

Mas, como dizíamos atrás, Meneses (1988) propôs-se, entre outros objectivos, analisar o currículo conseguido, isto é, os resultados obtidos junto dos alunos em três dimensões do desenvolvimento psicológico: o raciocínio político (através da entrevista de A. E. Berti, 1988), a tomada de perspectiva social (através da entrevista de R. Selman, 1975) e o sentido de competência pessoal (através do questionário de auto-descrição de Marsh, Relich & Smith, 1983). Propôs-se ainda averiguar as mudanças de natureza psicossocial, nomeadamente a sua orientação para as redes sociais de apoio (através da escala de orientação para a rede de Vaux, Burda & Stewart, 1986) e a percepção sobre o clima psicossocial da aula (através do questionário sobre o clima da aula de Trickett & Moos, 1974). O estudo, desenvolvido ao longo de dois anos, contemplou dois momentos de observação e foi conduzido junto de duas

escolas de terceiro ciclo ecológicamente semelhantes, mas que diferiam pela oferta, ou não, da área curricular de FPS.

No que respeita ao raciocínio político e à compreensão interpessoal, avaliadas numa subamostra de 40 participantes, não se verificou o efeito da frequência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. A abordagem na aula de questões relacionadas com a vida política e interpessoal, não teve tradução em alterações estruturais de natureza sóciocognitiva nos estudantes que frequentaram a disciplina. Meneses admite que porventura o que caracterizou a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social foi ainda uma centração nos conteúdos, de efeitos limitados nos processos psicológicos visados pelas entrevistas utilizadas. O facto de a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ter tido um peso extremamente diminuto no conjunto do currículo (uma hora semanal) é outra das explicações aduzidas para o resultado verificado.

Relativamente a áreas mais periféricas do sistema pessoal, como o sentido competência pessoal, verificaram-se os efeitos da reforma e da escola com vantagem para os alunos da escola com a reforma. Essas vantagens verificaram-se em dimensões académicas e não académicas do auto-conceito (com excepção do auto-conceito social), bem como num percurso caracterizado por uma mais crescente maturidade. A frequência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, porém, continuou a manter-se irrelevante. A reforma produziu mudanças positivas nos alunos da escola com a reforma curricular implementada, mas a frequência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social nada parece acrescentar à situação.

Relativamente à orientação para a rede as duas amostras, escola com reforma e escola sem reforma, mostraram-se relativamente homogéneas. Também a frequência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social não produziu nenhum efeito nesta dimensão do sistema transpessoal. No que respeita à percepção do clima de sala de aula, em termos globais, a reforma parece ter introduzido alterações positivas na percepção dos alunos, nomeadamente em três dimensões: ordem e organização, inovação e controlo autocrático do professor. Novamente a frequência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social não produziu efeito algum. Com base nos resultados obtidos, Meneses conclui que "a Reforma Educativa, mas não a disciplina específica de Desenvolvimento Pessoal e Social, introduz vantagens em dimensões do desenvolvimento pessoal e social dos alunos" (Meneses, 1988, p. 386). A autora observa que estes resultados vão no sentido das conclusões de Edelstein (1989) e Berti

(1994) que atribuem relativa ineficácia ás disciplinas escolares nas transformações das dimensões estruturais dos sistemas pessoais.

Meneses assume que o desenvolvimento psicológico é o objectivo último da intervenção. O desenvolvimento é aqui entendido "como inevitavelmente em-contexto, o que implica o alargamento dos alvos da intervenção aos sistemas pessoais e transpessoais e a necessidade de recorrer a estratégias directas e indirectas; [implica também que] ao assumir os indivíduos, grupos, instituições e comunidade como protagonistas no processo social de construção de si próprios, vem legitimar o recurso a estratégias de exploração reconstrutiva, na medida em que assumem como objectivo último a autonomia do sujeito" (Meneses, 1988, p. 27). Assume-se, consequentemente, a defesa de um processo de intervenção que tenha condições de contribuir para a devolução da autonomia. Do ponto de vista da intervenção, subscreve-se uma perspectiva de *empowerment*, apostada na criação de condições para que os indivíduos, os grupos, as instituições, as comunidades, identifiquem as suas próprias necessidades e as possíveis respostas, com base num processo de colaboração e negociação com os profissionais que agem no contexto.

2.3 OUTROS FACTORES DE VARIAÇÃO DO CONFLITO

Para além dos factores cognitivos e dos de natureza relacional, ou moderando os seus efeitos, que outros factores intervêm e fazem variar a gestão dos conflitos? A investigação sobre esta questão carece ainda de bastante verificação empírica, não obstante a existência já de algumas pistas. Têm decorrido estudos que consideram o efeito no processo de conflito e especialmente na sua gestão, de variáveis como as

Quanto às questões ou tópicos em desacordo, não se apresentaram com grande poder explicativo num estudo experimental conduzido junto de crianças em idade escolar (Hartup, French, Laursen & Odawa, 1993). Um estudo assente na observação dos comportamentos de crianças em idade pré-escolar confirmou a pouca importância do assunto em disputa na gestão dos conflitos entre amigos (Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1998).

Uma outra variável por vezes considerada na variação da gestão dos conflitos tem a ver com a importância concedida na negociação a princípios morais como a equidade, a igualdade ou a satisfação de necessidades. O impacte destas variáveis é porventura indissociável da natureza das próprias relações. Com efeito, estudos experimentais mostraram que as regras

baseadas nas necessidades prevalecem frequentemente nas relações entre amigos, enquanto que a equidade e a igualdade prevalecem nas relações entre os não amigos e desconhecidos (Graziano, Brody & Bernstein, 1980; Clark, Mills & Corcoran, 1989). Porém não sabemos o suficiente sobre o poder diferenciador destes princípios em situações de conflito.

As características dos contextos em que ocorrem os conflitos, designadamente as decorrentes das exigências das tarefas e a existência ou não de possibilidade de padrões alternativos de interacção (Hartup, 1992; Hartup & Laursen, 1993, Laursen & Collins, 1994) ou ainda a presença de terceiros na situação (Pruitt & Johnson, 1972) são aspectos que parecem ter algum efeito no recurso à coerção ou a formas mais mitigadas de resolução. Bazerman, Curhan, Moore & Valley (2000) sublinham o impacte do contexto cultural e concretamente das culturas organizacionais nas práticas negociais. No quadro das culturas organizacionais, variáveis específicas como a distribuição do poder e a concepção do tempo, parecem ter um efeito considerável nas práticas negociais. Porém outros investigadores alegam que o modo como os participantes usam os modelos mentais tem um efeito moderador do efeito da cultura (Tinsley & Brett, 1997, referidos por Bazerman et al., 2000). A investigação sobre o efeito contexto na prática negocial é vasta e variada, tendo proporcionado, só nos anos noventa, várias revisões de literatura (Cohen, 1997; Leung, 1998, referido por Bazerman et al., 2000; Markus & Lin, 1998); contudo parece requerer a continuação da investigação sobre o assunto.

Em termos de factores desenvolvimentais parece haver prova suficiente de que os desenvolvimentos cognitivo e social favorecem o reconhecimento do valor das trocas assentes na equidade e desenvolvem competências de implicação nas mesmas (Selman, 1980; Selman, Beardslee, Scultz, Krupa & Podorefsky, 1986). Sabe-se porém pouco sobre o efeito diferenciador no processo de conflito das variáveis individuais. Este foi um tema muito trabalhado nos anos sessenta e setenta (Rubin & Brown, 1975) e que é por vezes retomado (Lewicki, Litterer, Saunders & Minton, 1993; Pruit & Carnevale, 1993; Thompson, 1990). Os resultados encontrados parecem indicar que nem as variáveis de personalidade, nem as demográficas explicam grande variância nos comportamentos negociais.

2.4 MORALIDADE E CONFLITO

A questão da moralidade nos conflitos tem sido objecto de alguma investigação no estudo dos conflitos no campo da psicologia social. No entanto, nas primeiras décadas do século XX, no quadro dos estudos sobre o conflito, a questão da justiça não foi explicitamente colocada como um objectivo da investigação. Quando neste quadro a questão da moralidade começa a ser mais ou menos explicitamente abordada, essa abordagem sofre a influência dos estudos sobre o conflito então dominantes: estudos laboratoriais de conflitos de interesse. Assim se compreende que, no campo da psicologia social, seja a justiça distributiva o enfoque que começa por dominar o estudo da moralidade no conflito. Convém por isso que deitemos um olhar sobre as concepções de justiça que sucessivamente emergiram nos estudos sobre a justiça distributiva.

2.4.1 O Conceito de Justiça no Campo da Psicologia Social

O conceito mais forte de justiça no campo da psicologia social começou por ser o conceito de *justiça distributiva*. Este conceito desenvolveu-se com base numa concepção das relações humanas como transacções, como trocas de recompensas e de castigos, de ganhos e custos, de investimentos e perdas. Nesta perspectiva o que modela a dinâmica das relações são essencialmente considerações sobre a distribuição dos resultados das transacções.

Em termos do desenvolvimento do conceito de justiça distributiva o foco incide no modo como a criança procede às distribuições: as crianças mais pequenas tendem a tomar como critério essencial das distribuições o interesse pessoal; entre os cinco e os dez anos tornam-se progressivamente mais sensíveis à igualdade nas distribuições; na adolescência mostram-se capazes, não só de entender a regra da proporcionaliade, mas também de a aplicar com regularidade (Hook & Cook, 1979; Keil & McClintock, 1983). O processo de socialização é porventura a variável mais invocada na explicação destas aquisições (Nisan, 1984).

No quadro da teoria da justiça distributiva, a *teoria da equidade* começou por ser a mais florescente. Segundo esta teoria o critério fundamental de justiça tem a ver com a equidade ou proporcionalidade, ou seja, com o modo como se distribuem os resultados em função dos investimentos que foram feitos. Em consequência deste conceito, a injustiça é percebida como a inexistência de equidade nos resultados de uma troca, sendo de esperar da parte da vítima

movimentos tendentes ao restabelecimento do equilíbrio (Homans, 1961; Adams, 1963, 1965).

A teoria da equidade viria a ser objecto de várias críticas, que sublinharam o seu carácter restritivo e ideologicamente enviesado. Deutsch (1975) é um lídimo representante destas críticas, enfatizando a existência de outras formas de relacionamento entre as pessoas, que não apenas as supostas na teoria da equidade, e de outras formas daquelas dirimirem os conflitos eventualmente emergentes. A escolha do critério de justiça parece então depender do tipo de relações existentes entre os indivíduos. A equidade parece ser um parâmetro em evidência em relações nas quais o que está em jogo é a produtividade e a competição; porém, nas relações de trabalho cooperativo e tendencialmente harmonioso, bem como nas relações de intimidade, os critérios de *igualdade* e *consideração pelas necessidades*, parecem ser, respectivamente, os principais critérios de justiça ordenadores dessas relações.

Nos estudos empíricos sobre a justiça distributiva e o conflito, no campo da psicologia social, é de destacar o contributo dos estudos de Deutsch (1985, 1986) e seus colaboradores, subordinados ao tema da cooperação, conflito e justiça distributiva. Tal contributo insere-se num programa que pretende encontrar fundamentação empírica para a crítica à teoria da equidade, por muito tempo dominante nas concepções sobre a justiça distributiva. O programa comporta, entre outras, três importantes componentes: (a) estudos experimentais sobre os efeitos dos diferentes sistemas de justiça distributiva; (b) pesquisa sobre o que determina os critérios de escolha na justiça distributiva e (c) pesquisas sobre a injustiça.

No que respeita aos estudos experimentais sobre os efeitos dos diferentes sistemas de justiça distributiva, pretendeu-se verificar a hipótese de que as pessoas são mais produtivas se forem recompensadas segundo o critério da igualdade, do que segundo o da proporcionalidade, desde que se encontrem a trabalhar em tarefas onde é bom para elas cooperar, partilhar informação e recursos, coordenar actividades. A vantagem da proporcionalidade sobre a igualdade porventura se verifique nas situações de envolvimento em tarefas competitivas e não interdependentes. Algumas das situações experimentais procuraram criar justamente as condições que permitissem confirmar a tese dos defensores da teoria da equidade, de acordo com a qual a proporcionalidade favorece a produtividade.

As experiências foram realizadas com estudantes universitários, a maioria com idade próxima dos 20 anos. A maioria dos participantes aceitou participar porque necessitava do dinheiro, já que eles eram efectivamente pagos pela sua participação no estudo. Havia uma base de pagamento e um bónus suplementar, o qual, no grupo experimental, era distribuído

segundo uma de quatro possibilidades: (a) o ganhador fica com tudo, isto é, o elemento do grupo que melhor realizar a tarefa fica com todo o bónus; (b) proporcionalidade, isto é, o bónus é distribuído segundo a contribuição de cada uma na realização da tarefa; (c) igualdade, isto é, o bónus é distribuído igualmente por todos os elementos do grupo; (e) necessidade, isto é, o bónus é distribuído segundo as necessidades dos estudantes avaliadas com base na ficha biográfica previamente preenchida. As tarefas propostas aos grupos pretendiam concretizar em seis situações experimentais, seis importantes princípios da teoria da equidade.

Em termos gerais, pôde concluir-se que os resultados das seis experiências não confirmam o pressuposto da teoria da equidade, segundo o qual a produtividade é superior quando o critério da proporcionalidade na distribuição está garantido. A motivação interna dos sujeitos para fazerem bem a tarefa, mostrou-se mais determinante na sua realização, do que os ganhos obtidos em função dos critérios da proporcionalidade ou do ganha o melhor. Porém é possível que o "pressuposto de que as pessoas são mais produtivas se forem recompensadas proporcionalmente à sua contribuição seja válido apenas quando as pessoas se encontram alienadas do seu trabalho" (Deutsch, 1986, p. 14). Os resultados das seis experiências confirmaram ainda que o sistema de distribuição sob o qual o grupo funciona, determina as atitudes e relações entre os elementos do grupo.

No que respeita à pesquisa sobre o que determina os critérios de escolha na justiça distributiva, destacamos uma experiência na qual foi pedido a actores profissionais que representassem personagens, uns claramente representativos de uma orientação psicológica solidária e outros de uma orientação economicista. Nesta, como noutras situações experimentais criadas para o estudo de iguais objectivos, verificou-se que a orientação solidária tende a usar o princípio da igualdade nas distribuições e que a orientação economicista ou centrada na tarefa, tende a usar o princípio da proporcionalidade ou a satisfazer preferencialmente o interesse pessoal.

Finalmente, no que respeita à pesquisa sobre a injustiça, destacamos um estudo cuja conclusão foca o facto de se verificar uma maior sensibilidade à injustiça entre aqueles que se encontram em situação de desvantagem na situação experimental criada, do que entre os que se encontram na posição inversa. Os resultados indicam igualmente que a sensibilidade à injustiça aumenta quando aumenta a consciência que se tem da situação e se identificam possíveis formas de a remediar.

Em suma, dos diversos estudos laboratoriais reportados por Deutsch (1986), destacamos (a) os efeitos positivos da cooperação na produtividade, no bem estar pessoal e nas relações;

(b) a maior possibilidade de emergência de acordos estáveis e mutuamente satisfatórios nas situações de conflito, em condições de cooperação do que em condições de competição.

O aprofundamento do debate e da investigação no quadro da justiça distributiva, veio originar a emergência de uma outra dimensão da justiça, a *procedimental*. A justiça procedimental salienta a importância dos procedimentos de resolução nos juízos de justiça que as pessoas fazem sobre uma determinada situação. Trata-se de desviar o olhar dos resultados da distribuição dos recursos e de atender prioritariamente à adequação do processo de tomada de decisão (Deutsch, 1974, 1975; Thibault & Walker, 1975, 1978; Leventhal, 1980; Leventhal, Karuza & Fry, 1980; Tyler & Caine, 1981, entre outros).

De acordo com a teoria de Leventhal (1980) os procedimentos de resolução dos conflitos organizam-se com base em alguns processos cognitivos ou regras de justiça procedimental. São por ele identificadas seis regras gerais de justiça procedimental, cuja relevância no processo depende dos objectivos que se tem na relação. Essas regras são as seguintes: a consistência nos procedimentos ao longo do tempo e em relação a todas as pessoas; a supressão de preconceitos, nomeadamente os influenciados pelo interesse pessoal ou pelas ideologias de referência; a exactidão e adequação da informação; a possibilidade de correcção de decisões eventualmente incorrectas; a representatividade dos diversos grupos da população implicada na decisão; a moralidade do processo, a qual inclui a atenção relativamente à decepção, ao suborno, à invasão da privacidade ou à denúncia.

Deve no entanto notar-se que estas regras procedimentais não foram estabelecidas com base em estudos empíricos, antes resultaram de especulação apoiada na literatura até então existente sobre o tema. Trata-se porém de um modelo teoricamente produtivo, pelo que diversas estudos empíricos foram realizados com vista à operacionalização das regras enunciadas pelo modelo. Estes estudos têm revelado a necessidade de definições mais específicas e de categorias menos gerais de análise. O prosseguimento da investigação no campo da justiça procedimental também tem revelado a sua grande importância nos juízos de justiça (Lind & Tyler, 1988).

Se olharmos a problemática da justiça procedimental em termos mais gerais e no quadro da psicologia social, podemos detectar o confronto ou, talvez melhor, a complementaridade, de dois modelos explicativos. O modelo apresentado por Thibault e Walker (1975, 1978) e o modelo mais recente apresentado por Lind e Tyler (1988), ambos ainda sujeitos a verificação, em diversos dos seus aspectos.

O primeiro modelo aplica-se sobretudo a situações de conflitos de interesse de difícil resolução pelas partes. De acordo com o modelo, tal dificuldade leva as pessoas a pretenderem a intervenção de uma terceira parte, mas, ao mesmo tempo, a pretenderem manter controlo sobre os movimentos desta, de modo a que possam de algum modo controlar os próprios resultados. Mediante recurso a estudos laboratoriais foram estudadas as condições em que a terceira parte recorre à mediação, ao acordo, à arbitragem ou à resolução autocrática do conflito. Os resultados dão conta de um contínuo nas preferências das partes em conflito, a saber: a arbitragem, como solução preferida, seguida do acordo, da mediação, da negociação sem terceira parte e, finalmente, da resolução autocrática pela terceira parte.

Fundamentalmente o modelo sugere que as pessoas pretendem controlar o processo de forma a garantirem a salvaguarda do seu interesse pessoal nos resultados. Situando-se no quadro da teoria das permutas sociais (Homans, 1961), segundo Thibault e Walker as pessoas em situação de conflito tenderiam sempre a obter para si os melhores resultados possíveis e portanto a procurar o processo que melhor lhes garanta tal resultado. A ética encontra-se frequentemente afastada da resolução dos conflitos. Bazerman, Curhan, Moore e Valley (2000) chamam a atenção para este aspecto, na sequência de investigações em que se utiliza o jogo em situação experimental. A exploração das percepções das partes em conflito sobre o que é e não é permitido, no quadro das tácticas negociais mais frequentes, aponta para o facto de a indicação da mentira ou da procura exclusiva do ganho pessoal serem frequentes e estarem aliás, algumas vezes, associadas à eficácia da resolução (Lewicki & Letter, 1985; Lewicki & Stark, 1996; Robinson, Lewicki & Donohue, 1997, referido por Bazerman et al., 2000).

Outros autores objectam a este modelo que "quando as pessoas se juntam e permanecem em grupo vêm a reconhecer que os resultados ou prioridades das outras pessoas devem algumas vezes ser aceites e que os desejos do próprio devem algumas vezes ser adiados ou renunciados" (Lind & Tyler, 1988, p. 223). O pressuposto é o de que, a longo prazo, as pessoas têm mais a ganhar com a cooperação do que com a competição, desde que seja respeitada a justiça nos procedimentos. Desde que o grupo aceite o recurso a procedimentos justos, estes assegurarão soluções proveitosas, senão a curto prazo, pelo menos num prazo mais dilatado. A consideração pelo interesse pessoal não é anulada, mas diferida para o futuro (Reis, 1986), ao mesmo tempo que é valorizada a harmonia, a coesão e a solidariedade no grupo.

A crítica teórica e as objecções decorrentes de estudos empíricos têm conduzido a uma explicação da justiça procedimental menos assente numa perspectiva pessoal calculista. As novas explicações sobre a escolha dos procedimentos invocam a empatia (Lerner, 1981) ou os processos de valorização, identificação, lealdade com o grupo (Lind & Tyler, 1988). As teorias da socialização são então invocadas para explicarem a importância da vinculação ao grupo, como forma de definição e preservação da própria identidade pessoal. Naturalmente que os valores variam de grupo para grupo e portanto os procedimentos julgados como justos também acompanham essa variação. Porém os defensores do modelo *valor do grupo* na explicação dos procedimentos adoptados, admitem que alguns valores são básicos e comuns a todos os grupos. É o caso do valor da participação na vida do grupo, da consideração pelas ideias expostas e do respeito pelo estatuto dos diversos membros do grupo, respeito que é indicativo do efectivo reconhecimento da dignidade de cada um. Acresce que, na medida em que os procedimentos respeitam estes valores, facilitam o sentimento de controlo sobre o processo e seus resultados.

Alguns estudos sobre a justiça procedimental fazem apelo ao efeito do contexto. Em contextos não marcados por uma orientação fortemente hierarquizada e apostada no lucro, é salientado o papel positivo da participação. Atribui-se a uma maior participação uma maior legitimidade na distribuição dos resultados e um maior envolvimento na situação. O diálogo é outro procedimento largamente enfatizado, associado à ideia de que só a troca de pontos de vista pode realmente abrir caminho à justiça (Cohen, 1985). O respeito por regras como a supressão de preconceitos, a consistência, a correcção é igualmente valorizado para que uma decisão possa ser considerada justa.

Entretanto o desenvolvimento dos estudos sobre a justiça conduz ao equacionamento de uma outra modalidade de justiça, a *justiça interaccional*. Esta não se centra nos resultados, nem no modo como se processa a resolução de disputas ou a distribuição dos resultados. A justiça interaccional chama a atenção para a sensibilidade das pessoas ao modo como são tratadas, quer ao nível das organizações, quer o relacionamento interpessoal. Nesta linha de investigação sublinha-se que, quer o modelo da justiça distributiva, quer o da justiça procedimental, se pautam excessivamente por considerações sobre os resultados. No quadro de uma valorização e autonomização da justiça interaccional, as decisões são vistas como uma "sequência de eventos em que o *procedimento* gera um processo de *interacção* e uma tomada de decisão segundo a qual um *resultado* é atribuído a alguém" (Bies & Moag, 1986, p. 44). A

justiça interaccional atende a considerações que têm a ver com a confiança, o respeito ou o cuidar nas relações entre as pessoas.

Lind (1999) sublinha o recurso à vingança é desencadeado pela percepção de que se foi tratado muito injustamente, num contexto de alto envolvimento com a outra pessoa ou com a organização. Neste tipo de situações o que parece ser pretendido pelo vingador não é propriamente um qualquer resultado exógeno à sua pessoa, mas antes o restabelecimento da sua identidade e auto-estima, do seu valor. Inversamente, os comportamentos cooperativos aparecem associados a sentimentos e juízos de se ter sido tratado justamente, a situações em que a pessoa não se sente desvalorizada. Lind verificou ainda, através de estudos laboratoriais e no terreno, que o impacte dos juízos de justiça nos comportamentos negociais anda associado com o envolvimento da parte na situação. Quanto maior é o envolvimento emocional, mais forte é a reacção nas situações percebidas como injustas.

Com vista à identificação dos critérios de justiça interaccional usados pelas pessoas, Bies e Moag (1986) dão conta de dois estudos nos quais foi perguntado a 96 candidatos a um emprego o que pensavam sobre as práticas de recrutamento. Foram identificados quatro critérios relacionados com a comunicação adequada: a honestidade (34%), o respeito (19%), a adequação das questões (13%) e a adequação das justificações apresentadas (2%). Num outro estudo de Bies (referido por Bies & Moag, 1986), foi pedido a 109 candidatos a um emprego que descrevessem um incidente justo e um injusto que tivessem vivenciado na candidatura a um emprego. A análise de conteúdo das respostas confirmou os critérios de justiça interaccional inventariados no estudo anterior.

Os resultados destes estudos parecem indicar a necessidade de uma reconsideração dos critérios de justiça procedimental avançados por Leventhal (1980), de modo a que se distinga o que é efectivamente do domínio da justiça procedimental, daquilo que é do domínio da justiça interaccional. Entretanto os resultados sugerem igualmente que as pessoas mobilizam um conjunto de parâmetros de avaliação da justiça que são independentes de qualquer comparação com o que se passa com outra qualquer pessoa. Para um dado participante, colocam-se questões de justiça que têm a ver com a lealdade ou o respeito com que está a ser tratado, colocação que é independente do conhecimento que ele eventualmente tenha do modo como os outros estão a ser tratados ou das comparações que a esse respeito possa fazer. A dimensão comparativa não parece ser substantivamente inerente à justiça interaccional, pelo menos, nos critérios inventariados. Esta aparente dimensão não relativista dos critérios

inventariados apela, contudo, à verificação da sua emergência noutros contextos sociais, com vista a uma possível generalização dos resultados.

2.4.2 Aprendizagem Social, Moralidade e Conflito

Os estudos e a teorização desenvolvidos por Hoffman (1967, 1977, 1984, 1994), entre outros, em torno da internalização moral e da disciplina constituem exemplos muito significativos da associação do estudo da moralidade à gestão de situações de conflito. Os estudos empíricos que realizou ainda na década de sessenta constituíram a base da sua teorização e continuam a ser referenciados pelo autor nos seus contributos mais recentes. Reporte-mo-nos então a um desses importantes estudos.

Hoffman & Saltzstein (1967) colocaram como hipótese de estudo que é a disciplina indutiva, e não a retirada de afecto, que se relaciona mais significativamente com vários índices de desenvolvimento moral. Colocaram ainda como hipótese que o afecto se relaciona positivamente com os índices morais e que a declaração de poder se relaciona negativamente com eles. A amostra era constituída por 444 crianças do 7° ano de uma área urbana dos EUA, rapazes e raparigas, da classe média e baixa. Foi aplicada a todas as crianças uma bateria de provas sobre diversas dimensões do desenvolvimento moral. Estas provas incluíam o completamento de histórias, juízos sobre acções de terceiros, classificação sociométrica da turma sobre o índice da consideração e questionários sobre pessoas admiradas. Posteriormente foram realizados questionários sobre as práticas disciplinares dos pais com uma subamostra de pais e mães e ainda entrevistas, mas estas apenas com os pais da classe média.

No tratamento dos dados foram usados dois indicadores morais considerados essenciais na indicação do grau em que a orientação moral se encontra internalizada pelas crianças: (a) a intensidade da culpa experimentada na sequência da transgressão e (b) a natureza externa ou interna das considerações mobilizadas pelas crianças nos seus juízos morais sobre acções cometidas por outros. Outros indicadores considerados foram a confissão e a assunção de responsabilidade por uma má acção e a consideração pelos outros. No que respeita às práticas disciplinares, os indicadores considerados foram (a) a asserção autoritária (castigo físico, privação de objectos ou de privilégios, uso da força física, ameaça de uma das práticas anteriores), (b) a retirada de afecto (ignorar a criança, virar-lhe as costas, não lhe falar, dizer-lhe que não gosta dela, isolá-la); a indução (apelo para o potencial de culpa da criança, referência às consequências da sua acção para os outros).

Os resultados na classe média, em termos gerais, pelo menos no que respeita às práticas disciplinares maternas, confirmam as hipótese colocadas. Com efeito, o uso de práticas de asserção autoritária pelas mães da classe média relaciona-se com baixo desenvolvimento moral. A retirada de afecto relaciona-se pouco com o desenvolvimento moral. O uso de práticas indutivas relacionam-se com desenvolvimento moral avançado nos indicadores morais considerados. Em termos gerais, verifica-se um padrão de uso pouco frequente das práticas autoritárias pelas mães da classe média e um padrão de uso frequente das práticas indutivas, facilitadoras do desenvolvimento moral.

Junto das mães da classe baixa verificaram-se escassas relações entre o desenvolvimento moral dos filhos e as práticas disciplinares. Em termos gerais, as hipóteses do estudo não se confirmaram neste grupo. Os autores explicam este resultado pela probabilidade de nos encontrarmos em presença de um processo de socialização mais difuso e alargado, que apontaria para a existência de uma base de internalização diferente entre as crianças dos dois grupos. Entretanto, registe-se um resultado específico interessante: a consideração pelos outros, nos rapazes, relaciona-se positivamente com a disciplina autoritária das mães, em ambas as classes sociais. Foi aliás no índice da consideração que as diferenças entre rapazes e raparigas se apresentaram mais relevantes, com as raparigas valorizando mais do que os rapazes este traço.

Quanto às práticas disciplinares paternas, elas aparecem pouco ou nada relacionadas com o desenvolvimento moral, resultado que os autores consideram surpreendente. Admitem como explicação possível deste resultado, que a influência paterna se faça sentir por outros meio que não os das práticas disciplinares. Em suma, pelo menos no que respeita às práticas disciplinares maternas, o estudo confirma, senão uma relação de causalidade, ao menos a ideia de que a disciplina afecta o desenvolvimento moral.

Os autores explicam o impacte negativo da disciplina autoritária pela suas consequências negativas na criança a nível do afecto. Ao frustar abruptamente a realização da acção da criança e a sua necessidade de autonomia, além de lhe proporcionar um modelo negativo de resolução dos conflitos, provoca-lhe irritação e hostilidade, criando um clima emocional que não favorece a internalização da norma. Acresce que, nas práticas autoritárias, como aliás na retirada de afecto, a atenção das crianças é dirigida para si própria e para aquele que produz nela o mau estar, a irritação. Uma e outra prática sensibilizam as crianças para as respostas punitivas dos adultos, para o exercício da sua autoridade, promovendo deste modo (a) uma orientação moral focada nos estímulos externos, (b) estados de espírito marcados pela

hostilidade ou pela ansiedade e (c) aprendizagens de respostas disruptivas nas situações de conflito.

Na disciplina indutiva, pelo contrário, a atenção da criança é dirigida para as consequências negativas do seu acto nos outros, as quais aparecem como o elemento mais saliente da transgressão. É esta consciencialização dos danos nos outros que induz a empatia com eles e igualmente o sentimento de culpa e consequente internalização da regra. O impacte da indução no desenvolvimento mobiliza pois, não só elementos cognitivos, mas também afectivos. Aliás, só a indução, e não a retirada de afecto, mobiliza de um modo equilibrado estes últimos, nomeadamente ao clarificar os meios de reparação dos danos. Na discussão dos resultados os autores sublinham que "experiências repetidas desta natureza ajudarão a sensibilizar as crianças para as consequências humanas dos seus comportamentos, as quais se podem então destacar dos estímulos da situação, os emocionais e os outros. A criança torna-se então capaz de identificar por si própria, sem a ajuda dos outros, os efeitos do deu comportamento e de reagir através de um sentimento de culpa internamente apoiado. Em suma, a indução deve ser a forma disciplinar mais facilitadora da construção de controlo a longo prazo, o qual é independente das sanções externas" (Hoffman & Saltzstein, 1967, p. 55).

Hoffman (1977) refere-se a estudos posteriores de natureza experimental, que teriam como objectivo confirmar os resultados anteriormente apresentados. Numa das situações experimentais mais usadas, a criança era "treinada, ou socializada" (Hoffman (1977, p. 97), no sentido de aprender a evitar o uso de um brinquedo. Sempre que pegava nele, era emitido um barulho desagradável. Na sequência da repetição desta situação, a criança era deixada sozinha e verificou-se que ela não brincava com o brinquedo cuja uso tinha sido proibido, ainda que não sob forma verbal. Foram também realizadas experiências nas quais se usou a indução verbal, componente que se mostrou mais eficaz com castigos médios do que severos e com as crianças mais velhas. Este e outro tipos de situações experimentais pretendiam recriar e verificar o efeito dos quatro tipos de disciplina parental na internalização de regras morais. Contudo o próprio Hoffman coloca várias reservas à condução deste tipo de estudos. Considera necessário que as situações experimentais se aproximem mais de situações da vida real das crianças e que se atenda aos processos envolvidos nas respostas das crianças às situações.

2.4.3 Psicologia Desenvolvimental da Moralidade e Conflito

A generalidade dos estudos sobre a moralidade no âmbito de um enfoque estrutural-desenvolvimental opta por metodologias que recorrem a situações de efectivo ou potencial conflito. O conflito aparece mais como um meio de estudo da moralidade (e como um factor potenciador do seu desenvolvimento, como vimos no capítulo precedente), do que como um objecto de estudo encarado em si mesmo. Porventura essa a razão porque a regra não tem sido o uso de conflitos reais no desenho das investigações. As investigações mais paradigmáticas no estudo cognitivo estrutural da moralidade recorrem preferencialmente a situações dilemáticas e hipotéticas, nas quais a escolha do sujeito tem de ser feita entre dois deveres ou princípios morais opostos. Menos frequente é o recurso a conflitos morais, reais ou hipotéticos, onde a escolha a realizar se coloca, não entre dois princípios morais, mas entre um princípio moral e a motivação ou desejo de realização de uma orientação oposta (Saltzstein, 1994).

Dado tratar-se de uma metodologia que, tal como a nossa, tem como ponto de partida situações vivenciadas do quotidiano, decidimos ilustrar a abordagem desenvolvimental com o contributo de Gilligan, sumariamente apresentado no capítulo precedente. Acresce que os estudos que temos vindo a referenciar neste capítulo abordam sobretudo a questão da justiça, como que identificando-a à questão da moralidade. Trata-se de uma identificação que Gilligan não subscreve, pelo que se legitima o registo mais atento da distinção estabelecida pela autora.

Os estudos de Gilligan são exemplificativos de uma metodologia preferencialmente assente no uso de conflitos reais. Ela introduz conflitos morais reais, com vista à verificação da sua hipótese de que os juízos morais das mulheres, além de se orientarem preferencialmente pelo princípio do cuidar e da responsabiliade pelos outros, e não pelos deveres e obrigações, também se distinguem por serem maios concretos e particularistas do que os dos homens, mais específicos a uma contexto.

Foi com a publicação de *Uma Voz Diferente* que as teses de Gilligan (1982) sobre a moralidade feminina ganharam grande popularidade, quer na comunidade cientifica, quer fora dela. Nessa obra, além da invocação de diversos estudos de outros autores, Gilligan invoca, em apoio das suas teses, os resultados obtidos com três estudos empíricos da sua autoria.

Um estudo desenvolvido junto de vinte cinco estudantes universitários de moral e política, escolhidos ao acaso e que foram novamente ouvidos cinco anos após a formação. O objectivo consistia em investigar o desenvolvimento do eu e da moralidade no quadro de

conflitos morais e decisões reais de vida, nos primeiros anos de idade adulta. O segundo estudo envolveu vinte e nove mulheres que foram entrevistadas num período das suas vidas em que, encontrando-se grávidas, pensavam fazer abono, tendo algumas delas sido igualmente entrevistadas também no fim do ano que se seguiu á sua decisão. O objectivo consistia em estudar a influência do conflito real e da reflexão no desenvolvimento dos indivíduos. Finalmente, um estudo sobre direitos e responsabilidades, que envolveu homens e mulheres de diversas idades, compreendidas entre os seis e os sessenta anos, e no qual se procurou compreender as concepções dos sujeitos sobre o eu e sobre a moralidade, quer em situação de escolha moral real, quer em situação de conflitos hipotéticos. Gilligan invoca ainda expressamente como apoio empírico das suas teses, os resultados dos estudos realizados por Haan (1975) com estudantes da faculdade e por Holstein (1976) com adolescentes e seus pais.

Em todos estes trabalhos foi privilegiado o recurso a entrevistas centradas em problemas reais dos participantes, num contexto de articulação entre a experiência real de vida e a reflexão. O formato da entrevista foi pois substancialmente diferente do utilizado na maioria dos estudos sobre o desenvolvimento moral, nomeadamente nos de Kholberg. Na verdade os participantes foram ouvidos através de entrevistas cujo método "consistiu em seguir a linguagem e a lógica do pensamento da pessoa, cabendo ao entrevistador formular mais algumas questões para esclarecer o significado de alguma resposta" (Gilligan, 1982, p. 12). Acresce que as questões abordadas nos dilemas tinham a ver com a empatia, a solidariedade interpessoal, o cuidar, ou seja, com questões que é suposto preocuparem realmente as mulheres. A análise qualitativa dos discursos é um traço forte da metodologia utilizada. Porém Gilligan também usou os dilemas hipotéticos. Observou então que as mulheres tendiam a reconstruir os dilemas, no sentido da sua contextualização, do seu vivificante preenchimento e da sua aproximação aos reais problemas de responsabilidade com os outros que se colocam na vida.

Na análise dos resultados considerou ter obtido confirmação da hipótese da especificidade do desenvolvimento feminino. Segundo Gilligan, o que se verifica no contributo de Kholberg (1981), bem como nos da generalidade dos investigadores do desenvolvimento (Mead, 1934; Freud, 1968; Erickson, 1968; Piaget, 1987), é o entendimento de que a linha de desenvolvimento do homem é a regra e que a da mulher representa o desvio à mesma. Não há uma verdadeira compreensão e aceitação da diferença, diferença esta que radica na sensibilidade da mulher aos outros e às suas necessidade e no entendimento de que

lhe compete cuidar deles. É o cuidar, a conexão e não a individuação, a realização pessoal, a autonomia pessoal, que estão no centro do desenvolvimento das mulheres.

A consequência desta concepção sobre o eu das mulheres tem repercussões no entendimento da sua moralidade. No domínio moral, a opção passa pelo reconhecimento de duas moralidades: uma moralidade mais assente na vivência de responsabilidades em conflito por oposição a uma outra mais assente em direitos que se disputam, uma moralidade cujos problemas é suposto serem encarados por meio de um pensamento contextual e narrativo em contraste com a mobilização de um pensamento formal e abstracto. A moralidade do cuidar vincula o desenvolvimento moral sobretudo à compreensão das responsabilidades e dos relacionamentos, enquanto que a moralidade da equidade faz assentar aquele desenvolvimento sobretudo na compreensão dos direitos e das regras.

Gilligan reforça que o pensamento moral baseado na consideração dos direitos se orienta pela procura de decisões justas com as quais seria suposto todos os seres racionais concordarem, assegurando-se assim o pressuposto da universalidade. O pensamento moral baseado no cuidar e nas responsabilidades, pelo contrário, orienta-se por um posicionamento menos dicotómico e mais reconhecedor dos conflitos e limitações inerentes a qualquer decisão, por virtude dos efeitos do contexto. Concepções diferentes da moralidade e do eu introduzem orientações e prioridade diferentes no modo de olhar a experiência humana: a "incapacidade de Claire em articular a sua posição moral decorre em parte de que o seu julgamento moral é contextual, ligado a pormenores de tempo e de lugar, dependente sempre "daquela mãe" e "daquela criança não nascida" e assim resistindo a uma formulação categórica" (Gilligan, 1982, p. 69).

Gilligan conclui com base nos resultados obtidos, quer com os dilemas reais, quer com os hipotéticos, que o pensamento moral feminino, tal como o masculino, também evolui, ainda que de modo distinto. O pensamento moral dos homens desenvolve-se em torno de problemas que têm a ver com os direitos, as normas e a justiça; este facto associa o desenvolvimento desta moralidade ao desenvolvimento da lógica formal da igualdade e da reciprocidade. O pensamento moral das mulheres, pelo contrário, desenvolve-se em torno de problemas que têm a ver com o dever de cuidar e evitar danos, com as responsabilidades nos relacionamentos; este facto associa o desenvolvimento desta moralidade ao desenvolvimento de uma lógica psicológica. É então à luz do desenvolvimento das concepções das mulheres sobre aqueles conceitos que podemos compreender o seu desenvolvimento moral.

Gilligan identifica três momentos de desenvolvimento moral das mulheres,

indissociáveis da sucessiva emergência de três concepções do cuidar. Numa primeira fase o que está em questão é o cuidar de si própria, é o interesse pessoal com a própria sobrevivência. A segunda fase de desenvolvimento caracteriza-se pela elaboração do conceito de responsabilidade, sendo que o eu é definido em função da sua capacidade de cuidar e proteger os outros, de não os magoar. A preocupação com os outros, com os seus sentimentos, com o seu bem estar, é a preocupação central. A concepção conformista, estereotipada, convencional sobre a bondade feminina, define o núcleo desta perspectiva moral, uma perspectiva que gira muito em tomo da aceitação da ideia de auto sacrifício. A terceira fase caracteriza-se pela inclusão do eu e do outro na esfera do cuidar. A contradição entre egoísmo e responsabilidade pelo outro dissipa-se no quadro de um outro entendimento moral dos relacionamentos. O cuidar continua a ser a entidade psicológica orientadora das acções e da avaliação moral das mesmas, mas agora ele está presente numa dimensão mais universal, uma vez que é a condenação geral do dano que emerge, é a preocupação com o eu e com o outro que se afirma, no quadro do reconhecimento da sua diferenciação e mútua dependência.

No capítulo precedente fizemos referência a estudos desencadeados por esta nova abordagem da moralidade e às revisões de literatura sobre os mesmos. Apesar destas, parece merecer algum consenso que a existência de duas orientações morais, a moralidade da justiça e a moralidade do cuidar permanece uma questão em aberto.

2.4.4 Estudos Fenomenológicos da Justiça

Apesar dos avançados registados nos estudos sobre a justiça, já nos anos oitenta se sublinhava que o significado psicológico da justiça em geral vinha sendo empiricamente negligenciado. Muitos dos posicionamentos sobre a justiça partem de uma base apriorística e muitos dos estudos empíricos posteriores são realizados em laboratório. A superação da situação reclamaria a realização de estudos que examinem aquilo que, para as pessoas, cai efectivamente dentro do universo semântico da justiça e o que se encontra fora do mesmo, no quadro das situações por elas vividas no seu quotidiano (Furby, 1986).

A fenomenologia da justiça e da injustiça, apresentava-se com uma linha de investigação a desenvolver, complementarmente aos restantes enfoques até então mobilizados (Deutsch, 1983; Furby, 1986). Nos finais da década de oitenta e durante os anos noventa realizam-se alguns estudos nesta direcção, quer em torno da injustiça genericamente considerada, quer em torna da justiça e da injustiça em contexto escolar. A intenção era sempre investigar a justiça partir de questões relevantes e familiares para os sujeitos. Os

estudos realizados por Mikula e seus colaboradores (Mikula, 1986; Mikula, 1993; Mikula & Schlamberger, 1985) constituem bons exemplos desta linha de investigação. Eles encontram-se na base de estudos posteriores que se reclamam deste tipo de preocupações mais fenomenológicas. Acresce que Mikula, em alguns dos seus estudos, alia a temática da justiça a temáticas atribucionais, cruzamento que, no quadro da presente pesquisa, se revela de particular interesse. Vejamos então alguns dos seus estudos empíricos.

Num primeiro estudo foram inventariados incidentes injustos junto de uma amostra de estudantes universitários. Os eventos foram categorizados e, num segundo momento, foram agrupados, através de uma análise de clusters, com vista à identificação de categorias mais gerias e significativas (Mikula, Petri & Tanzer, 1990). A análise identificou oito clusters na primeira dimensão, os quais se passam a indicar: (a) *desapontar alguém*, com as categorias de quebrar acordos, desrespeitar sentimentos, necessidade ou desejos do outro, tomar a vantagem numa situação, não partilhando com o outro); (b) *deslealdade*, com as categorias de insinceridade, gozar com alguém, reprovar, acusar); (c) *comportamento egoísta*, com a categoria de puxar egoisticamente para o seu interesse pessoal); (d) *exercício do poder parental*, com as categorias de violação ou restrição da autonomia ou independência da pessoa e castigo; (e) *enganar/roubar*, com a categoria de enganar; (f) *tratamento inamistoso ou agressivo*, com a categorias de tratamento rude, agressivo; (g) *arbitrariedades das figuras de autoridade*, com as categorias de arbitrariedades das figuras formais de autoridade, não admissão do próprio erro, avaliação, graduação, falta de reconhecimento pelo trabalho e pelo esforço; (h) *distribuições*, distribuições de bens e benefícios e distribuições de custos e deveres. Neste sistema de categorização é de destacar que questões relativas à justiça distributiva e procedimental se encontram aí incluídas, mas que elas não são as únicas a emergirem dos relatos dos sujeitos sobre situações de injustiça por si vividas. Um considerável número de incidentes tem a ver com a maneira como as pessoas são tratadas nas suas relações e nos conflitos. As experiências de injustiça que se revelaram mais significativas foram as de acusações reprovadoras, colocação do interesse pessoal em primeiro lugar e quebra de compromissos. Este resultado mostra que a qualidade do tratamento das pessoas nas relações, nomeadamente nas situações de conflito, são um importante critério por elas mobilizado nos seus juízos sobre a justiça.

Num segundo estudo (Mikula & Heimgartner, 1990, referido por Mikula, 1993), o objectivo consistia em identificar os juízos que levam as pessoas a classificar certos incidentes ou tratamentos como injustos. O procedimento utilizado apoiou-se no facto de "haver acordo

entre os autores de que as atribuições de responsabilidade e culpa, ou as suas respectivas componentes (isto é, atribuições da causalidade pessoal, controlo, intenção e falta de justificação), contribuem para a experiência de injustiça, além da observação de que os direitos da pessoa estão a ser violados (Mikula, 1993).

O estudo realizou-se com uma amostra de 51 casais, com idade média de 38 anos e com a duração média de vida em conjunto de 15 anos. Foi-lhes pedido, a um e outro elemento do casal que narrassem um evento injusto ocorrido na sua relação e que o classificassem de acordo com o grau de injustiça, o grau de causalidade e de intenção da outra parte no evento, e ainda de acordo com a percepção de justificação do perpetrador para o seu comportamento. Com o objectivo de avaliar se as três últimas variáveis influenciavam o juízo sobre o grau de injustiça da situação, foi realizada uma análise de regressão, na qual o grau de percepção de injustiça funcionou como variável critério e as restantes variáveis como preditoras. Os resultados indicam que as três variáveis contribuem para predizer o juízo da vítima.

Este estudo foi replicado com uma amostra de amigas adolescentes, com uma idade média de 15 anos e com um relação de duração média de quatro anos. Os resultados confirmam a correlação entre o juízo de injustiça da vítima e a atribuição de intenção e justificação; o juízo de injustiça não apresentou aqui correlação com a atribuição de causalidade.

Em suma, estes estudos mostraram a contribuição, nos juízos de injustiça, das atribuições de intenção e da percepção de justificação. Todavia a atribuição causal não apresenta uma correlação consistente com os juízos produzidos; a percepção de se ser merecedor da acção e a atribuição de controlo também não se apresentam como critérios que contribuam significativamente para os juízos de injustiça. Os juízos apresentam-se pois menos complexos do que a literatura permitiu prever. Os resultados obtidos e a dificuldade de análise dos resultados relativos ao perpetrador levam o autor a considerar necessário a continuação da investigação sobre os critérios de juízos e o aperfeiçoamento da metodologia utilizada.

A terceira parte do programa de investigação de Mikula e seus colaboradores apoia-se no pressuposto de que as pessoas avaliam o que é justo ou injusto no seu dia a dia em função da sua perspectiva e do seu papel na situação (Deutsch, 1985; Mikula, 1984). O autor identifica a possibilidade de pelo menos três papéis e perspectivas na situação: a de vítima, a de perpetrador e a de observador. De acordo com a investigação existente (Van der Pligt, 1981; Watson, 1982), as explicações sobre o seu próprio comportamento são geralmente mais situacionais do que as explicações sobre o comportamento do outro. Igual lógica se verifica

nas atribuições de responsabilidade relativas a situações de injustiça: os observadores mais facilmente fazem atribuições de responsabilidade e culpa sobre o comportamento de um transgressor, do que este as faz a respeito das suas próprias acções; o transgressor tende a rejeitar a responsabilidade e a culpa (Cohen, 1982). Mikula advoga que, se considerarmos as vítimas como observadores da acção do perpetrador, podemos esperar verificar o mesmo tipo de juízos de justiça que se verificam nas relações entre um observador e um agente transgressor. Assim, "as vítimas atribuirão mais causalidade, controlo e intenção ao perpetrador e avaliarão o comportamento e as acções do perpetrador como menos justificados do que o farão os próprios perpetradores" (Mikula, 1993, p. 236).

O estudo realizado com vista a confirmar as diferenças entre a vítima e o perpetrador foi conduzido junto de casais (Mikula & Heimgartner, 1990). Cada elemento foi entrevistado separadamente tendo-lhes sido pedido a descrição de um evento onde tivessem sido tratados injustamente pelo parceiro e um outro onde tivessem tratado injustamente o seu parceiro. Num segundo momento foi pedido a cada elemento do casal que narrasse, segundo o seu ponto de vista, os incidentes que o outro tinha descrito como injustos. Foram ainda utilizadas escalas com vista à medição do grau de percepção de injustiça do incidente e de avaliação da atribuição de causalidade, da justificação do comportamento e da intenção do perpetrador. Os resultados obtidos confirmam a hipótese colocada, ou seja, a percepção de injustiça da vítima, nas dimensões consideradas (atribuição de causalidade, justificação do comportamento e intenção do perpetrador), é sempre mais desfavorável ao perpetrador do que à vítima. Vão no mesmo sentido os resultados encontrados num estudo com pares de amigas adolescentes. Porém as diferenças encontradas entre os relatos e as interpretações da vítima e do perpetrador são ainda mais acentuadas quando se trata do relato das vítimas.

Deste modo, os estudos confirmam a existência de perspectivas diferentes entre a vítima e o perpetrador, devidas a diferenças na interpretação da situação. Deve, porém, sublinhar-se que tais resultados se reportam a estudos realizados em contextos relacionais de intimidade e que deve haver cuidado com a sua extrapolação para outros contextos. Todavia é de prever que se estas discrepâncias se verificam em relações pautadas, em principio, pelas duração, confiança, tolerância e lealdade, mais se verificarão, em relações mais impessoais e de menor duração.

Estas investigações conduzidas por Mikula com o propósito expresso de desenvolver o conhecimento da fenomenologia ou natureza das experiências de injustiça, na linha do desafio lançado por Deutsch (1983), são continuadas por outros investigadores, noutros contextos

culturais e relacionais. Vejamos dois exemplos de investigações que se reclamam da influência dos trabalhos de Mikula e que foram realizados em contextos escolares, se bem que, em contextos culturais muito diferentes dos nossos.

M. Israelashvili (1997) realizou um estudo com 233 estudantes dos primeiro, sétimo e nono anos, rapazes e raparigas. A amostra foi recolhida junto de várias escolas de diferentes regiões de Israel. Os estudantes foram entrevistados nas suas próprias casas, tendo sido solicitados a descrever um incidente em que tivessem sido tratados injustamente durante o tempo em que estavam na escola. Os incidentes foram categorizadas de acordo com o sistema de categorias proposto por Mikula (1993).

De acordo com os resultados mais de metade dos inquiridos experimentaram sentimentos de injustiça em contexto escolar. Estes sentimentos foram mais frequentes entre os estudantes de 7° ano, do que entre os de 1° e 9° anos. Desde o 1° ao 9° ano, as raparigas revelaram maior percepção de exposição à injustiça do que os rapazes, especialmente no 9° ano.

Relativamente à natureza dos incidentes, no 9° ano, rapazes e raparigas distinguem-se uns dos outros: os rapazes referem-se sobretudo a situações de castigo, enquanto que as raparigas se referem sobretudo à falta de reconhecimento pelos resultados ou pelo esforço despendido. No 7° ano não se registam diferenças entre rapazes e raparigas, sendo os incidentes de injustiça preferencialmente relacionados com tratamento abusivo ou agressivo. No 1° ano os incidentes tinham a ver com questões muito concretas, não integráveis no sistema de análise de Mikula. Em termos gerais regista-se uma concentração das respostas num pequeno conjunto de categorias, a saber: castigo, mau tratamento ou ignorância dos outros, comportamento avaliativo desequilibrado e desapontamento com o sistema de graduação. No conjunto da amostra, ligeiramente mais de metade dos estudantes referem-se a experiências de injustiça relacionadas com pelo menos uma destas quatro categorias.

Note-se que no estudo de Mikula, Petri e Tanzer (1990) com estudantes universitários, estas experiências foram pouco mencionadas; em contrapartida, as experiências mencionadas pelos estudantes no estudo de Mikula foram aqui mencionadas por apenas 1.2% dos estudantes. O autor admite como possível explicação destas diferenças a interferência de variáveis culturais, desenvolvimentais ou situacionais. Esta última variável parece encontrar apoio nos estudos de Deutsch (1985) e Cowen (1991), os quais associam os sentimentos de injustiça dos estudantes à inexistência de um clima escolar favorecedor de experiências de poder pessoal e de auto-eficácia. Porventura os estudantes mais novos são mais sensíveis ao

clima escolar e os mais velhos mais independentes desse clima, valorizando mais, em contrapartida, as relações pessoais.

Fan e Chan (1999) desenvolveram igualmente um estudo com o objectivo de investigarem a fenomenologia das experiências de justiça e injustiça em contextos educacionais. Participaram 680 estudantes de escolas secundárias de Hong Kong, com a idade média de 14.9 anos, rapazes e raparigas. Foi-lhes pedido que relatassem um incidente justo e outro injusto que tivesse ocorrido com eles no contexto escolar. Foi-lhes igualmente pedido que avaliassem, através de uma escala, o grau de justiça e de generalidade dos incidentes.

As questões foram agrupadas em dezoito categorias gerais: avaliação dos resultados, autonomia, oportunidades de avaliação, distribuição de bens, distribuição e uso de poderes e privilégios, comportamento honesto, tratamento interpessoal, castigos, reciprocidade, responsabilidade, recompensa, direitos, regras da escola/obrigações, selecção da representatividade dos estudantes, comportamentos do professor para com os estudantes, transacções, apoio da justiça, acusação injusta. Os incidentes reportavam-se pois a uma grande diversidade de situações. Regista-se, porém, uma grande concentração dos incidentes num pequeno número de categorias. Mais de dois terços dos estudantes reportaram-se a cinco tipos de incidentes. Nos incidentes justos as categorias referenciadas por mais estudantes foram, por ordem de importância, as que tinham a ver com castigos, avaliação escolar, tratamento interpessoal, recompensas. Nos incidentes injustos as categorias referenciadas por mais estudantes foram, por ordem de importância, as que tinham a ver com castigos, tratamento interpessoal e acusação injustificada. Estas questões traduzem aspectos essenciais e comuns do quotidiano escolar, às quais os estudantes parecem dar muito valor.

Estes resultados são consistentes com os obtidos por Mikula (1986) num estudo com estudantes austríacos do ensino básico. De acordo com estes resultados, as experiências de injustiça mais referidas diziam respeito a acusações injustificadas e a avaliações injustas, ou seja, à ausência de reconhecimento dos resultados ou do esforço despendido. No estudo que se relata, foram, porém, identificados mais categorias de justiça, do que nos estudos que apenas abordaram o levantamento de incidentes injustos.

Foi usado o teste do qui quadrado para examinar as relações do género e da idade com as principais categorias. A relação apenas se apresentou positivamente significativa nas seguintes situações. Comparados com as raparigas, os rapazes relatam mais incidentes injustos relacionados com o castigo e com a acusação injustificada e menos incidentes relacionados com o tratamento interpessoal, do que elas. A natureza dos incidentes não se

apresentou relacionada com a idade. Este resultado é consistente com o de outros estudos que revelam que os rapazes recebem mais desaprovação dos seus professores do que as raparigas quando transgridem (Serbin, O'Leary & Kent, 1973).

Os incidentes foram ainda classificados quanto às regras que se evidenciavam nos campos da justiça distributiva, interpessoal e procedimental. Quanto às regras presentes nas descrições centradas em questões de distribuição, designadamente dos castigos e das avaliações, destacou-se o uso das regras da igualdade e da proporcionalidade. A igualdade é também uma regra prezada nas questões que envolvem o tratamento interpessoal; dela derivam a consideração de quesitos tais como o respeito, a confiança, a simpatia, a ausência de preconceitos. Da descrição dos incidentes destacam-se ainda regras procedimentais, tais como a consistência, a supressão de preconceitos, a adequação, a representatividade, a confidencialidade, a transparência, a admissibilidade de correcção (Leventahal, 1980). Destaca-se nos incidentes justos, por ordem de importância, o recurso às regras da consistência e da ausência de preconceito. Na descrição dos incidentes injustos destaca-se, igualmente por ordem de importância, o recurso às regras da ausência de preconceito e da adequação, que remete para a adequação e relevância da informação considerada nas distribuições. Estes resultados confirmam os obtidos em estudos de Lind & Tyler (1988), Mikula, Petri & Tanzer (1990).

Refira-se agora um outro estudo em que também se pretendeu-se "descrever a natureza fenomenológica das percepções de justiça" (Nichols & Good, 1998, p. 380) em contexto escolar e as suas implicações na motivação para a aprendizagem, bem como possíveis diferenças entre rapazes e raparigas. Compuseram a amostra 347 estudantes pré-adolescentes e 358 estudantes adolescentes, rapazes e raparigas, alunos de escolas públicas de uma cidade do sudoeste americano, de dois níveis distintos de escolaridade. Foi aplicado um questionário com vinte questões que tinham como objectivo explorar a percepção dos estudantes sobre diversos aspectos da justiça na escola. A escolha dos itens do questionário apoiou-se, quer na literatura sobre o tema, quer num estudo prévio com uma questão aberta em que se pedia aos estudantes que descrevessem um professor justo.

Os dados foram objecto de diversas análises. As análises factoriais realizadas permitiram detectar, no grupo de adolescentes quatro factores principais: dinâmica da interacção pessoal, castigo, regras e justiça do professor. No grupo de pré-adolescentes este tipo de análise não permitiu a extracção de dimensões qualitativamente significativas.

Nas análises descritivas, realizadas com base no cálculo das médias e desvios padrão de cada item, verificou-se que, na escola dos adolescentes, os itens com valor médio mais elevado foram os que remetem para uma percepção de justiça relacionada com a percentagem em que o próprio é tratado com correcção pelo professor, a percentagem de castigo justo praticada na escola e a preocupação genuína do professor para com os seus alunos. Na escola dos pré-adolescentes verificou-se que os itens com valor médio mais elevado foram os que remetem para uma percepção de justiça relacionada com a percentagem em que o próprio é tratado com correcção pelo professor, a existência de iguais oportunidades de obtenção de bons resultados, o facto de se seguirem regras claras e a percentagem de castigo justo praticada na escola.

O estudo concluiu pela existência de diferença entre rapazes e raparigas na percepção de justiça, em ambos os grupos. As diferenças são mais acentuadas entre os estudantes adolescentes do que entre os pré-adolesecentes. Este resultado parece indicar que, em termos desenvolvimentais, as diferenças entre rapazes e raparigas, são menos acentuadas entre os mais novos. Em termos gerais, porém, as raparigas são mais consistentes do que os rapazes na avaliação das escolas, das salas de aula e dos professores como justos. As diferenças são mais acentuadas nas dimensões da justiça que têm a ver com o tratamento que é dado ao respondente e, no caso da escola secundária, com a natureza das regras da escola e a aplicação dos castigos. As raparigas situam-se mais do que os rapazes no ponto extremo e positivo da escala e afastam-se mais do que eles do ponto extremo negativo. O padrão de resposta dos rapazes apresenta uma distribuição mais normalizada. O efeito do género nas percepções de justiça é consistente com resultados de outros estudos que apontam para a existência de tratamento diferente dos rapazes e das raparigas por parte dos seus professores, embora a mesma pareça ser mais desfavorável para as raparigas em alguns aspectos (Good, Sikes & Brophy, 1973; Grant, 1992; Hudley, 1997; Marshall, 1997)

Segundo os autores os resultados sugerem que "percepção de justiça em relação ao próprio e aos outros pode ser uma das importantes variáveis mediadoras que ajuda a determinar a direcção do apoio dos pares à aprendizagem" (Nichols & Good, 1998, p. 393). Porventura o desenvolvimento da investigação sobre as percepções de justiça relativamente aos contextos escolares, permita identificar as condições de confiança na escola, a qual é essencial ao envolvimento na escola e assim ao sucesso na aprendizagem.

Estes estudos sobre a fenomenologia da justiça não nos parece que representem uma postura genericamente oposta ao construtivismo. Embora partindo de uma abordagem

contextualista da justiça, nem todos eles subscrevem as teses da internalização adoptada pelos teóricos mais próximos das teorias da aprendizagem social. Thorkildsen (1989), por exemplo, num estudo sobre a justiça dos diferentes métodos de adaptação do ensino às diferenças individuais, sublinha que o método considerado mais justo pelos estudantes, o trabalho a pares, era de entre os cinco considerados, o menos experimentado por eles. Tal resultado leva-a a concluir que este "parece dar apoio à perspectiva de que as concepções de justiça não são simplesmente transmitidas às crianças, mas que são construídas por elas a partir das suas experiências" (Thorkildsen,1989, p.333). Refira-se, para terminarmos, que nestes estudos que se reclamam de uma abordagem fenomenológica da moralidade, a categoria emergente é a da justiça. Deste modo parecem sobrepor-se nestes estudos os conceitos de moralidade e justiça.

2.4.5 Conflito, Cognição Social e Moralidade: Sumariando

Procurámos neste capítulo invocar referências teóricas e estudos empíricos que tivessem abordado de uma forma integrada o tema do conflito interpessoal, central na nossa pesquisa, e os temas da cognição social e da moralidade, cruzamentos que nós igualmente intentamos fazer. Sublinharam-se também, quando os estudos o permitiam, o efeito de variáveis desenvolvimentais, de contextos e demográficas nos tópicos do conflito, da cognição social e da moralidade e eventualmente nos seus cruzamentos. Esperamos que os estudos invocados contribuam para tornar produtiva a leitura dos nossos resultados.

No capítulo seguinte propomo-nos apresentar a metodologia seguida na nossa pesquisa. Reencontraremos nela uma postura fenomenológica, próxima daquela que os últimos estudos intencionalmente abordados expressamente assumem no estudo da moralidade.

CAPITULO 3
METODOLOGIA

No presente capítulo começaremos por caracterizar a amostra. Num segundo momento, procederemos à caracterização do modo de recolha e tratamento da informação sobre o conflito na aula. Aí descreveremos a entrevista utilizada na constituição do material e explicitaremos a natureza do estudo e a técnica dos procedimentos de análise utilizados. Num terceiro momento, caracterizaremos o do modo de recolha e tratamento da informação relativa às variáveis de ancoragem da representação, dando especial atenção à recolha da informação sobre a competência de negociação interpessoal. Comecemos então por abordar as questões relativas à constituição da amostra.

3.1 A AMOSTRA

A nossa amostra compõe-se de 202 estudantes de escolas públicas dos 2° e 3° ciclos do ensino básico e do ensino secundário, ou seja, estudantes pré-adolescentes e adolescentes. Na impossibilidade prática de uma escolha aleatória das escolas na totalidade do país, seleccionámos a amostra de entre quatro escolas de meio urbano e duas de meio rural, que se mostraram disponíveis para colaborar connosco. Os participantes no estudo foram aleatoriamente escolhidos com base em parâmetros relacionados com algumas das variáveis de ancoragem do estudo. Estas variáveis foram a idade, o ano de escolaridade, o sexo e o meio geográfico de localização da escola, atendidas nos termos que se passa a referir.

As variáveis idade e ano de escolaridade foram emparelhadas de tal modo que a idade dos estudantes de 6° ano da nossa amostra se situa entre os 11 e os 12 anos, a dos estudantes de 9° ano, entre os 14 e os 15 anos e a dos estudantes de 12° ano, entre os 17 e os 18 anos. Procuramos assim estabelecer uma equivalência entre o ano de escolaridade e as idades normalmente mais frequentes em cada um dos anos de escolaridade considerados. Devido ao emparelhamento idade-ano de escolaridade, na apresentação dos resultados e respectiva discussão, referir-nos-emos indiferentemente a uma ou a outra das variáveis.

Relativamente ao sexo, considerámos na nossa amostra raparigas e rapazes, tendo havido a preocupação de conseguir igual número de um e outro grupo. Considerámos ainda para a composição da nossa amostra estudantes de meio urbano (Lisboa) e meio rural (duas vilas do distrito de Beja), embora não nos tenha sido possível contemplar em igual número os participantes de um e outro grupo. A distribuição dos participantes pelas diversas variáveis apresenta-se com os contornos que passamos a enunciar.

Relativamente ao *ano de escolaridade*, a amostra é constituída por 68 participantes de 6° ano, 68 de 9° e 66 de 12° ano, sendo metade do sexo feminino e metade do sexo masculino, em cada ano de escolaridade. No quadro da variável *região,* a amostra compõe-se de 148 participantes de meio urbano e de 54 de meio rural, assim distribuídos por ano de escolaridade: no meio urbano, 50 estudantes de 6° ano, 50 do 9° ano e 48 de 12°, sendo em cada ano, metade do sexo feminino e metade do sexo masculino. Relativamente ao meio rural a amostra compõe-se de 18 participantes em cada um dos anos de escolaridade considerado, sendo em cada um dos anos metade dos alunos do sexo feminino e metade do sexo masculino. Como se depreende do que vem sendo dito, a distribuição da amostra segundo a variável *sexo* é de metade raparigas e metade rapazes, quer no conjunto da amostra (101,101), quer em cada um dos subgrupos definidos pelas variáveis ano de escolaridade e região. No Quadro 3.3 pode ser observada a distribuição da amostra

Quadro 3.1
Distribuição da Amostra

	Ano de Escolaridade (N= 202)			Sexo (N= 202)		Região (N= 202)	
	6°	9°	12°	Feminino	Masculino	Urbana	Rural
N	68	68	66	101	101	148	54
%	33.7%	33.7%	32.7%	50%	50%	73.3%	26.7%

A atenção prestada às variáveis idade-ano de escolaridade, sexo e região na composição da amostra obedeceu à preocupação de explorar grupos potencialmente contrastantes na sua visão da sala de aula e dos conflitos aí emergentes. Acresce que a sua consideração não pode ser considerada separadamente dos objectivos e questões da pesquisa a que já se aludiu na secção própria. Observe-se no entanto que, constituindo objectivo central da pesquisa a exploração das representações dos estudantes pré adolescentes e adolescentes sobre os conflito na aula, a composição da amostra não poderia deixar de assentar na população escolar que frequenta os 2° e 3° ciclos do ensino básico e o ensino secundário, com as idades próprias ou muito próximas daquelas que se espera que tenham os estudantes em cada um daqueles

níveis de escolaridade. A idade e o ano de escolaridade constituem-se pois como variáveis da maior importância no quadro da nossa pesquisa (ou como *uma variável*, dado o emparelhamento a que foram sujeitas), quer devido ao seu interesse do ponto de vista do desenvolvimento dos sujeitos, quer devido à sua pertinência no quadro escolar a que a nossa pesquisa se reporta.

Atendeu-se também ao facto de o sexo constituir, por um lado, uma variável demográfica clássica, corrente e utilmente tida em conta neste tipo de estudos e, por outro, uma variável que tem suscitado interessantes polémicas no campo da moralidade. Referimo-nos concretamente à associação estabelecida por Gilligan (1982) entre os homens e a moralidade da justiça, por um lado, e as mulheres e a moralidade do cuidar, por outro. Trata-se de uma questão à luz da qual nos propusemos questionar os dados que viéssemos a obter e daí a pertinência da variável na composição da amostra. Ainda no campo da moralidade, a região pode ser considerada uma variável sobre a qual se justificam mais estudos, dada a sua correlação com o desenvolvimento moral quando associada a características sóciopolíticas contrastantes (Rest, 1979, 1986a, 1986b). Acresce que a consideração da variável região nos oferecia a oportunidade de estudar populações escolares pouco investigadas entre nós.

Uma última palavra sobre as escolas onde se recolheu a amostra. Embora a escolha dos alunos tenha sido realizada aleatoriamente na base dos critérios referidos nos parágrafos anteriores, a escolha das escolas foi feita por conveniência. Nesta escolha, optou-se por manter homogéneo o estatuto de escola pública, por diversas razões. Em primeiro lugar, trata-se de escolas nas quais é suposto dominar uma cultura laica e de natureza mais ecléctica do que aquela que se supõe dominar nas escolas de estatuto privado, especialmente nas de natureza confessional. Pretendeu-se assim assegurar uma maior homogeneidade ecológica num estudo onde o contexto ideológico pareceria poder assumir algum impacto. Em segundo lugar, trata-se de escolas onde se espera encontrar uma distribuição suficientemente heterogénea quer do ponto de vista do desenvolvimento dos estudantes, quer do estatuto socioeconómico das famílias. As escolas em que se recolheu a amostra foram então quatro na cidade de Lisboa e duas em duas vilas do concelho de Beja.

3.2 RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO SOBRE O CONFLITO NA AULA

Nesta secção propomo-nos dar conta do modo como procedemos à constituição do material sobre as situações de conflito na aula, bem como posteriormente ele foi submetido à

técnica de análise, vulgarmente conhecida por *análise de conteúdo*. Especificaremos assim, num primeiro momento, os objectivos e questões que estruturam a entrevista utilizada na recolha da informação. Num segundo momento, realçaremos a importância de que se revestiu a técnica de análise de conteúdo no tratamento daquela informação e clarificaremos por referência o modo como nos posicionámos na utilização da referida técnica.

3.2.1. Constituição do Material: a Entrevista

A entrevista estruturada constituiu a técnica de recolha da informação referente à nossas variáveis relativas ao conteúdo da representação sobre o conflito na aula e o ambiente sociomoral do referido contexto. A opção pela entrevista como técnica de recolha da informação decorre, em primeiro lugar, da reconhecida pertinência da mesma no estudo da cognição social em geral e das representações em particular. Neste campo de estudo um foco importante são as significações que o sujeito constrói a propósito das situações e o que isso nos diz sobre as próprias situações. O que importa são as significações que o sujeito atribui às situações, sendo que, no nosso caso, se trata de situações sociais em que os participantes, de algum modo, se encontram envolvidos. É através destas significações que o real é reconstruído e remodelado, sendo de pressupor que é assim, nestas condições, que ele exerce a sua função orientadora das condutas dos sujeitos.

Através da representação sobre um qualquer objecto acedemos a esse objecto, ainda que, incontornavelmente, se trate do objecto tal como ele aparece ao sujeito. O conhecimento de alguns indicadores do ambiente sociomoral das salas de aula pode pois ser inferido a partir daquilo que o sujeito nos conta sobre esse contexto e sobre o modo como o avalia. Através da representação acedemos igualmente à cognição dos participantes. Através da análise descritiva dos discursos produzidos pelos participantes em resposta às questões do entrevistador é possível detectar o conteúdo das suas representações, os pilares organizadores do modo como os participantes apreendem as situações, os seus elementos constitutivos, aquilo que podemos considerar como as dimensões e orientações avaliativas da representação, bem como o modo com as mesmas se organizam.

Finalmente, com base nos dados proporcionados pela entrevista, é igualmente possível pesquisar as interacções existentes entre os discursos produzidos e as variáveis que é suposto interferirem no processo de construção e mudança das representações e nas características do seu conteúdo, quer se trate de variáveis de carácter predominantemente psicológico, quer de variáveis de natureza predominantemente contextual e social (Doise,1992). Ou seja, a

entrevista não nos fecha o acesso ao estudo dos processos de ancoragem da representação. Portanto com base na informação recolhida através da entrevista esperamos aceder não só às dimensões mais relevantes de cada domínio da representação, mas também à sua estrutura, bem como inferir a partir daí alguns indicadores sobre o clima sociomoral da aula.

Naturalmente que não se ignora os limites da entrevista, nomeadamente o facto de facultar discursos mediatizados pela linguagem e não independentes das questões levantadas pelo investigador e até da própria ordem sequencial das mesmas. É à representação declarada que, na melhor das hipóteses, é suposto o investigador aceder, ainda que, apesar de tal reconhecimento, a entrevista permaneça consensualmente como uma boa técnica exploratória do universo representacional dos sujeitos. Relativamente ao discurso dos participantes procurou-se sempre que eles se situassem o mais próximo possível do vivido, preocupação que foi determinante na construção e desenvolvimento da entrevista a partir de situações de conflito vividas ou observadas pelos participantes.

O guião da entrevista foi construído tendo como referência os objectivos gerais e específicos da pesquisa, os quadros teóricos mobilizados e as investigações que já previamente tínhamos desenvolvido neste campo de estudo. Ele espelha igualmente as quatro importantes etapas teoricamente previstas na resolução dos problemas: a definição da situação, a sua avaliação, a resolução, as suas consequências. Procurámos igualmente ter em conta alguns aspectos gerais susceptíveis de garantir a qualidade da situação de avaliação. Destacam-se a simplicidade na formulação das questões, a sua relevância na pesquisa e a sua amplitude, igualmente considerada no quadro dos domínios visados pela pesquisa (Almeida & Freire, 1997). Assentes nestas bases construímos um guião de entrevista que, depois de experimentado e ajustado, se veio a transformar no guião definitivo. No Quadro 3.2 apresentamos as questões componentes do guião e simultaneamente a sua articulação aos objectivos específicos da pesquisa

Quadro 3.2
Objectivos da Pesquisa e Correspondentes Questões do Guião da Entrevista

Objectivos Específicos	Questões
1. Explorar o tipo de conflitos que ocorrem nas salas de aula.	1. Por vezes ocorrem problemas na sala de aula. Gostaria que me descrevesses detalhadamente um problema que tenha ocorrido recentemente na sala de aula entre ti e um dos teus professores ou entre ti e um dos teus colegas. *Nota.* Em segunda alternativa explorar (a) um problema não directamente vivido, mas presenciado; (b) um problema ocorrido menos recentemente.

(continua)

Quadro 3.2 (continuação)

Objectivos Específicos	Questões
2. Explorar a percepção causal do conflito.	2. Porque é que tu achas que ocorreu esse problema? Como é que explicas o que aconteceu?
3. Identificar a modalidade de resolução do problema que foi utilizada.	3. Como foi resolvida a situação? Conta lá como é que as coisas se resolveram.
4. Aprofundar a compreensão da modalidade de resolução.	4. Na tua opinião, porque é que a situação foi resolvida dessa maneira?
5. Explorar a percepção de justiça da resolução utilizada.	5. E achas que o modo de resolver o problema foi justo? 5.1 Porquê?
6. Explorar a percepção de cuidar na resolução utilizada.	6. E achas que as pessoas envolvidas se sentiram bem tratadas? Terão sentido que houve consideração pelo seu bem estar? Achas que o modo como a situação foi resolvida traduziu preocupação com o modo como as pessoas envolvidas se iriam sentir, com o seu bem estar? Houve consideração pelas pessoas? 6.1 Porquê?
7. Explorar a conceptualização de modalidades alternativas de gestão.	7. Em tua opinião poderiam ter sido seguidos outros caminhos de resolução do problema? 7.1 Qual? Caso sejam indicados vários, segue-se: escolhe o que te parecer melhor.
8. Explorar a percepção de justiça da resolução alternativa.	8. E achas que teria sido mais justa? 8.1 Porquê?
9. Explorar a percepção de cuidar na resolução alternativa.	9. E achas que as pessoas envolvidas se teriam sentido melhor tratadas? Teriam sentido que havia mais consideração pelo seu bem estar? 9.1 Porquê?
10. Explorar a percepção de obstáculos à implementação da resolução alternativa.	10. O que impediu que se mobilizasse essa alternativa? Porque não se seguiu esse caminho?

Como se pode depreender da leitura do guião, a entrevista comporta um bloco de questões que gira em torno da situação real (Bloco A), ou seja, da situação tal como ela é *para* o sujeito, e um outro bloco de questões que se organiza em torno da situação alternativa proposta pelo sujeito (Bloco B). Do Bloco A constam os pedidos de descrição do problema e da sua resolução (Questões 1 e 3), de explicação sobre a situação (Questões 2 e 4) e de análise do modo de resolução à luz dos critérios de justiça e de cuidar (Questões 5 e 6, respectivamente). O Bloco B integra o desafio a uma proposição de alternativa relativamente à resolução realmente implementada (Questão 7), o pedido sobre a sua análise novamente à

luz dos critérios de justiça e de cuidar (Questões 8 e 9), bem como sobre a explicação dos possíveis obstáculos à concretização da alternativa (Questão 10).

Todas as questões que requerem do entrevistado uma análise avaliativa da situação ou da resolução comportam um momento direccionado à pesquisa sobre o posicionamento do sujeito (de que é exemplo a pergunta "E achas que o modo de resolver o problema foi justo?"), seguido de um outro momento centrado na pesquisa sobre a argumentação dos participantes mobilizada na justificação da sua posição. Partimos do pressuposto que através da argumentação dos participantes é possível aceder ao seu mundo conceptual, às categorias, critérios ou valores em que sustenta a sua posição. Trata-se das perguntas sobre os *porquês* das posições assumidas pelos participantes.

Todas as entrevistas foram passadas individualmente, tendo sido todas elas realizadas no contexto escolar, em espaços onde se procurou garantir suficientes condições de silêncio e privacidade. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a linguagem escrita, constituindo-se assim o material que veio a ser sujeito à análise. Colaboraram connosco na recolha de dados outros entrevistadores, em cujo treino se investiu com base num conjunto de orientações gerais. Estas orientações gerais para a condução das entrevistas constam do Apêndice A.

3.2.2 Natureza do Estudo e Procedimentos de Análise dos Discursos

A nossa investigação, do ponto de vista dos procedimentos lógicos mobilizados, aproxima-se mais dos modelos extensivos da medida, embora mantenha alguns pontos de contacto com os modelos de natureza mais intensiva. Relativamente ao nível da pesquisa coexistem os níveis exploratório e descritivo, por um lado, e um nível mais próximo do nível correlacional, que poderíamos designar de comparativo, por outro.

Tal como nos estudos correlacionais a metodologia seguida não apresenta as características de uma metodologia experimental, porquanto não se procede a uma manipulação das variáveis; na análise e interpretação dos resultados o estabelecimento de ligações causa-efeito está pois fora de causa, ainda que seja possível colocar hipóteses de causalidade a partir dos resultados obtidos. Também tal como nos estudos correlacionais, no nosso estudo pretendemos estudar relações entre variáveis: concretamente relações entre a idade-ano de escolaridade, a competência de negociação interpessoal, o sexo, a residência, a natureza do conflito e o envolvimento do narrador, por um lado, e o conteúdo das representações, por outro. Contudo, atendendo à natureza qualitativa ou categorial da maioria

das variáveis presentes no nosso estudo e, consequentemente, à natureza da análise de dados daí resultante, o presente estudo não pode ser estritamente considerado um estudo correlacional. Daí que nos pareça mais adequado sublinhar, para além da sua dimensão descritiva, a sua dimensão de estudo comparativo: comparar a frequência de presença desta ou daquela dimensão do conteúdo representacional em estudo entre os estudantes de 6°, 9° e 12° anos, entre os rapazes e raparigas, entre os estudantes de meio urbano e meio rural, entre os narradores de conflitos simétricos e assimétricos, entre os narradores actores e os narradores observadores ou ainda em função da média obtida na avaliação da competência de negociação interpessoal (Borg & Gall, 1983).

Entretanto, a metodologia de análise de conteúdo teve no nosso percurso investigativo uma importância fundamental. Compreende-se tal importância se considerarmos que a exploração das representação dos estudantes sobre as situações de conflito na aula constituiu um dos mais fortes objectivos da pesquisa e se atendermos a que a recolha dos dados sobre esta variável assentou no recurso à entrevista semi-estruturada. Daí a necessidade de esclarecermos quais as referências que, no quadro da análise de conteúdo, nós mobilizámos e qual o modo como delas nos apropriámos. No Anexo A apresentamos com detalhe o modo como nos posicionámos perante as diversas possibilidades e fases da análise de conteúdo.

As funções desempenhadas pela análise de conteúdo no quadro do nosso trabalho foram antes de mais de natureza heurística, ao serviço de uma atitude eminentemente exploratória e indutiva. Mas a análise de conteúdo também desempenhou na nossa pesquisa funções de prova, quer ao serviço da verificação da presença ou ausência de alguns constructos teóricos mobilizados do quadro conceptual em que operámos, quer ao serviço da pesquisa de relações entre as mais salientes dimensões da representação e as variáveis de ancoragem da pesquisa. Consequentemente a análise cumpriu objectivos descritivos, mas também objectivos inferenciais e interpretativos.

A análise temática, quer categorial, quer avaliativa, e a análise estrutural foram as variantes de análise de conteúdo por nós mobilizadas. Quanto à análise estrutural dos discursos, ela foi realizada através de uma análise factorial de correspondências múltiplas, a *Homals* (SPSS, versão 10), com base no respectivo programa estatístico e nos termos que mais adiante, no Capítulo 4, serão especificados.

Retornando à análise temática realce-se que a definição das unidades de recorte e registo assentou, em regra, no critério semântico, tendo sido registadas todas as unidades de sentido. Para a definição da unidade de contexto ativemo-nos à resposta do respondente à

questão colocada pelo entrevistador e, quando necessário, ao contexto geral da entrevista. Na construção do sistema de categorias, espelhado na grelha de análise, combinámos os procedimentos indutivos e dedutivos, os exploratórios com os de verificação, sendo que, em algumas categorias predominou um dos processos e noutras o outro, conforme se pode perceber através da consulta da grelha de análise. Excepcionalmente, algumas categorias foram construídas a partir de dados que já tinham sido sujeitos a um primeiro nível de codificação, correspondendo assim a uma agregação da informação, como se poderá observar no capítulo seguinte, na apresentação do sistema de análise.

Após o recorte, codificação e registo de cada unidade de sentido para cada entrevista, os dados foram agregados para a totalidade da amostra. Este tipo de agregação dos dados serviu simultaneamente os objectivos de procura do que é comum e mais saliente e de procura do que é diferente e distingue os grupos definidos pelas diversas variáveis de ancoragem. Os dados foram lançados em suporte informático, tendo então sido efectuadas as operações estatísticas ajustadas à natureza das variáveis e aos objectivos da pesquisa.

Uma vez realizada a agregação, o critério de enumeração utilizado para a abordagem dos dados foi o da frequência de presença da categoria nos discursos transcritos da totalidade da amostra e ou deste ou daquele subgrupo, tendo-se como referência a presença ou ausência da categoria no discurso de cada um dos respondentes. Dito doutro modo tratava-se de responder à questão: quantos participantes, na totalidade da amostra, ou neste ou naquele subgrupo usaram, ao menos uma vez, este tema, categoria ou subcategoria?

Em todo este processo fomos acompanhadas por um júri, constituído por seis elementos, os quais também tinham colaborado connosco na recolha dos dados. Este júri funcionou para a aferição da validade da análise, tendo sido obtida uma percentagem de acordos de 84%.

Gostaríamos de terminar sublinhando que, não obstante a abordagem quantitativa assumir no nosso estudo um estatuto de particular importância, não podemos omitir a presença da dimensão qualitativa da abordagem. Tal asserção apoia-se no facto de a investigação qualitativa poder assumir características bastante diversas em qualquer das suas fases de desenvolvimento (Bogdan & Biklen, 1994) e assim uma razoável multiplicidade de sentidos.

Desta pluralidade de sentidos, destacamos a atitude indutiva do investigador face aos dados. Se é verdade que a nossa leitura dos dados não pode ser classificada de ingénua, não é menos verdade que a construção do sistema de categorias utilizado é fortemente marcado por

uma atenta escuta dos discursos e pela preocupação de se chegar à compreensão das referências dos participantes, referências organizadoras do seu discurso sobre contextos e eventos do seu quotidiano.

Um outro aspecto saliente da abordagem qualitativa valoriza uma atitude descritiva dos dados e aponta para a ilustração e fundamentação dos resultados e afirmações produzidas, através de citações directamente provenientes dos discursos dos participantes, as quais, aliás, costumam ser mobilizadas de formas bastante variadas. Associado a este significado descritivo da abordagem qualitativa, salienta-se um outro que faz incentivo à especulação com os dados de que se dispõe: às ideias o que se pede é que sejam plausíveis, mas não a sua submissão à totalidade da prova (Bogdan & Biklen, 1994). Julgo que podemos dizer que também nestes diversos sentidos procurámos fazer a nossa aproximação à abordagem qualitativa dos dados, especialmente no capítulo de síntese e discussão dos resultados.

Vários autores reconhecem a legitimidade de conciliação entre a abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, desde que a lógica e natureza da pesquisa assim o requeira (Denzin, 1978; Patton, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998). No quadro desta perspectiva reconhece-se que o recurso à triangulação pode contribuir positivamente para a solidez da própria investigação. Podemos incluir neste conceito de triangulação, o recurso a várias fontes, a vários investigadores, a várias teorias interpretativas e a vários métodos, no estudo de um dado problema. Pela nossa parte cremos que, quer a natureza dos nossos dados e questões, quer o volume da informação com que lidámos, quer as preocupações de análise descritiva, comparativa e estrutural, aconselhavam a conciliação de uma e outra abordagem.

Dada a importância de que se reveste o recurso à análise de conteúdo na metodologia seguida, como já referimos, abordamos no Anexo A, com maior detalhe, as suas características, bem como o nosso posicionamento sobre os diversos aspectos considerados.

3.2.3 Procedimentos Utilizados na Descrição do Conteúdo da Representação

Consideramos o sistema de análise como os primeiros resultados decorrentes da exploração do material, pelo que iniciaremos o capítulo dos resultados com a sua apresentação. De seguida, a descrição das dimensões mais salientes do conteúdo da representação assenta na aplicação ao conjunto do material do sistema ou grelha de análise, o qual foi construído segundo os procedimentos referidos na secção anterior. Na descrição das dimensões mais salientes do conteúdo representacional destacámos, para cada unidade de

análise considerada, as categorias usadas por pelo menos 20% dos participantes que as poderiam ter mobilizado. Excepcionalmente foram feitas outras referências.

Quer as frequências, quer as percentagens foram sempre calculadas tomando como base o número de participantes que se referiu pelo menos uma vez ao tema, subtema, categoria ou subcategoria destacados, não tendo sido considerado se o fez uma, duas ou qualquer outro número de vezes. Dito de outro modo, é a presença ou ausência da categoria que consideramos, pelo que podemos dizer que os dados nos indicam quantos participantes, da totalidade da amostra, ou de um ou outro subgrupo, a usaram ao menos uma vez.

Especifique-se que o valor tomado como base de cálculo das percentagens corresponde sempre ao número de participantes a quem foi colocada a questão, aqueles que potencialmente poderiam ter respondido à questão. Em alguns temas não se trabalhou com a totalidade da amostra, tendo-se verificado o necessário ajustamento para o cálculo percentual. A isso faremos oportuna referência na apresentação dos resultados. Especifique-se ainda que, na maioria dos temas e subtemas as respostas dos participantes não são mutuamente exclusivas, ou seja, os participantes podem mobilizar simultaneamente diversas categorias. Excepcionalmente isso não sucede no domínio sobre as formas explicativas e nas avaliações das resoluções, pelo que chamaremos a atenção sobre o assunto na apresentação dos resultados.

Como se referiu no secção sobre as questões da pesquisa, além da exploração e inventariação dos aspectos mais salientes do conteúdo da representação, interessa-nos explorar a estrutura da representação, os elos existentes entre as variáveis que definem cada um dos domínios representacionais. Para este estudo, recorremos a uma análise de homogeneidade, a análise Homals. Esta análise pode ser descrita como uma análise factorial de correspondências, aplicável quando se pretende estudar a relação entre mais de duas variáveis nominais. O procedimento Homals não corresponde a um teste de hipótese, configurando-se antes como uma técnica exploratória com a qual se visa descobrir possíveis relações de semelhança entre variáveis num espaço a duas dimensões (Pestana & Gajeiro, 1988).

Em cada domínio da representação, foi requerida a extracção de duas dimensões ou eixos. A análise das dimensões obtidas permite uma interpretação em termos de distâncias, tendo essa interpretação assentado, antes de mais, na consideração dos coeficientes de discriminação para cada variável. Procurou-se ainda explorar a localização das variáveis ano de escolaridade e natureza do conflito em cada uma das dimensões extraídas na análise. No

Capítulo 4, antecedendo a apresentação dos resultados relativos à análise estrutural, faremos uma caracterização mais detalhada da técnica utilizada.

3.3 RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS VARIÁVEIS DE ANCORAGEM DA REPRESENTAÇÃO

Quanto à obtenção da informação necessária para a consideração das nossas variáveis de ancoragem há a registar três tipos procedimentos diferenciados, consoante a variável em causa. Assim, em algumas situações, tratou-se de controlar a composição da amostra. Foi o caso das variáveis *idade-ano de escolaridade*, *região* e *sexo*. A caracterização da amostra no quadro destas variáveis foi apresentada na secção relativa à descrição da amostra. Num segundo tipo de situações, a informação pertinente decorreu da identificação de alguns contextos de produção dos próprios discursos. Foi o caso das variáveis contextuais *natureza do conflito* e *envolvimento do narrador*. Os resultados relativos a estas variáveis serão apresentados na primeira secção do capítulo sobre os resultados. Finalmente, houve uma situação em que a variável foi objecto de recolha de informação através de um instrumento expressamente usado para o efeito. Foi o caso da variável desenvolvimental *competência de negociação interpessoal,* cujos resultados serão apresentados no capítulo relativo aos resultados.

A recolha de informação relativa a esta última variável foi realizada através da entrevista semi-estruturada sobre *estratégias de negociação interpessoal,* da autoria de Selman, Shultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky (1986), com base na tradução de J. Coimbra (1989). Passemos agora à descrição do instrumento utilizado.

3.3.1 Recolha e Tratamento da Informação sobre o Desenvolvimento da Competência de Negociação Interpessoal

A entrevista sobre as estratégias de negociação interpessoal de Selman, Shultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky, datada de 1986, tem como objectivo medir a maturidade desenvolvimental da competência dos adolescentes para raciocinarem sobre os processos de negociação interpessoal. Os dados obtidos facultam-nos também informação sobre o estilo de raciocínio mobilizado pelos participantes a propósito dessas situações, ou seja, sobre o seu estilo de orientação interpessoal, evidenciado a propósito dos discursos sobre os processos de negociação.

Com já referimos, basicamente, utilizámos a entrevista na tradução e adaptação de J. Coimbra (publicada em 1991), a qual resulta da tradução do manual sobre a avaliação da competência de negociação interpessoal, da autoria de Selman, Shultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky, datado de 1986. O manual inclui um primeiro capitulo sobre o *Método de Entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal* (com data de 1987 no interior da publicação), o qual apresenta (a) a estrutura da entrevista; (b) os oito dilemas da entrevista; (c) o método a seguir na entrevista e, em anexo, (d) além da folha de registo da cotação da entrevista, (e) uma reformulação do manual de cotação (com data de 1988 no interior da publicação), onde o tradutor avança com uma maior especificação na definição das categorias de análise.

Posteriormente ao manual de 1986, em cuja tradução adaptada nos apoiámos, surgiram, com autoria de uma equipa não inteiramente idêntica (Shultz, Yeats & Selman) e em rascunho, reformulações do manual inicial. Nós tivemos acesso às reformulações em rascunho de 1988 e 1989, mas já depois da realização das entrevistas, pelo que só ao nível do processo de codificação das entrevistas as tivemos em conta, complementarmente à tradução adaptada da versão anterior do manual.

Relativamente ao manual de 1986, na tradução e adaptação de J. Coimbra (1991), as reformulações posteriores explicitam melhor aspectos importantes do método. Assim, no que respeita à reformulação de 1988, desde logo na *Introdução*, explicita-se qual o quadro teórico que serve de fundamentação e justificação ao instrumento e, ainda no mesmo capítulo, apresenta-se a entrevista, não só para adolescentes, mas também para crianças, a qual se apoia em histórias mais adequadas a este grupo etário. O desenvolvimento da entrevista sofreu igualmente algumas alterações que a tornaram ainda mais conforme aos quadros teóricos de referência.

No capitulo seguinte, sobre o *Procedimento,* também se regista uma maior clareza, nomeadamente em relação ao processo de codificação e às unidades de recorte sustentadoras desse processo. Finalmente, no que constitui o grande salto relativamente ao manual anterior, o capítulo *Registando Categorias e Exemplos*, avança alguns ajustamentos na definição geral das categorias (que tivemos em conta no nosso procedimento de análise) e, sobretudo, apresenta também uma definição mais operacionalizada das mesmas.

Esta definição operacionalizada das categorias é da maior importância no trabalho de codificação das entrevistas. Contudo a operacionalização da definição das categorias e o

recurso à respectiva ilustração através de exemplos é um trabalho só realizado a propósito da entrevista para crianças, pelo que não constituiu uma referência no nosso trabalho.

Quanto à reformulação de 1989, dois aspectos a distinguem da anterior. Por um lado, nesta versão, os autores identificam um conjunto de problemas susceptíveis de serem encontrados durante a entrevista e durante o processo de codificação e apresentam preciosas e detalhadas sugestões para a sua prevenção ou superação. Por outro lado, são avançadas informações sobre a fidelidade do instrumento, quer relativas à versão reproduzida no manual, quer relativas à versão inicial por nós utilizada.

Em apoio à fidelidade da versão original, que não foi objecto de publicação, são relatados os dados de um estudo de Adalbjarnardottir e Selman (1989), que não tinha ainda então sido publicado, e que se reporta a um estudo com 60 participantes. Metade das entrevistas foram objecto de codificação por parte de dois investigadores, tendo sido calculada a fiabilidade entre codificadores com base no valor Kappa de Cohen, relativamente às diversas das etapas funcionais e à orientação interpessoal. No Quadro 3.3 que se segue reproduzem-se os valores encontrados.

Quadro 3.3
Indicadores de Fidelidade da Entrevista de Negociação Interpessoal Apresentados pelos seus Autores

	Acordo Directo	Valores Kappa de Cohen
Etapas Funcionais	%	%
Definição	.77	.72
Escolha de Acção	.88	.84
Justificação de Acção	.76	.70
Avaliação de Sentimentos	.90	.87
Média	.85	.80
Orientação Interpessoal	.94	.88

Noutros estudos, o acordo entre codificadores na codificação do nível em cada uma das etapas, com base numa amostra de vinte cinco participantes, situou-se entre 62% e 96%, numa média de 81% (Krupa, 1984). É igualmente feita referência a uma correlação de .94 entre a codificação de dois codificadores e que foi encontrada num outro estudo (Beardslee, Schultz & Selman, 1987). No nosso caso, o acordo entre análises por nós realizadas e temporalmente distanciadas de um mês, situa-se nos 82.4%.

Especifiquemos agora as características da entrevista, nos termos em que a mesma foi apresentada na tradução adaptada de J. Coimbra (1991). A entrevista compõe-se de (a) um

conjunto de dilemas sociais hipotéticos, que remetem para conflitos interpessoais, os quais são apresentados aos participantes, (b) uma série de questões que são colocadas a propósito de cada um dos dilemas e (c) do pedido de justificação das respectivas respostas. Os conflitos interpessoais narrados nos dilemas hipotéticos desenvolvem-se entre um protagonista e um outro significativo, sendo suposto que conflitos internos se desencadeiem naquele a propósito das diversas situações.

Os dilemas das entrevistas para adolescentes foram construídos tendo em conta três parâmetros contextuais, a saber: (a) a geração, que deu origem à apresentação de conflitos interpessoais simétricos ou entre pares e assimétricos ou entre adolescente adulto; (b) a posição negocial, que remete para o facto de o protagonista iniciar a negociação ou reagir ao seu início por outro; (c) o tipo de relação, que levou à consideração quer de situações caracterizadas por relações informais e pessoais, quer de situações baseadas em relações formais desenvolvidas em contextos de trabalho. Os oito dilemas que compõem a entrevista completa foram construídos com base nas diversas combinações possíveis dos parâmetros enunciados. Observe-se a propósito, que embora a entrevista completa se desenvolva a partir dos oito dilemas, os autores admitem a possibilidade de recurso a um menor número de dilemas.

Na presente pesquisa foram utilizados quatro dos oito dilemas. Na escolha dos dilemas tivemos em conta, por um lado, que a nossa investigação se reporta exclusivamente a conflitos interpessoais ocorridos em contexto de trabalho, a sala de aula: daí que tenhamos optado pela utilização exclusiva dos dilemas relacionados com contextos de trabalho, ou seja, os dilemas *trabalho extra*, *sexta feira à noite livre*, *quem limpa* e *snack-bar*. Por outro lado, tivemos em conta que, a propósito da recolha de informação sobre os conflitos na aula, se deixou à consideração dos participantes da nossa amostra a opção por narrativas centradas em conflitos entre pares (conflitos de natureza simétrica) ou entre alunos e professores (conflitos de natureza assimétrica). Por isso nos pareceu interessante manter na entrevista sobre as estratégias de negociação interpessoal a consideração das duas posições possíveis da variável geracional. Finalmente, também a consideração da variável *posição negocial* nos pareceu particularmente interessante, tendo em conta as questões por nós colocadas sobre as situações de conflitos na aula e, em particular, sobre os respectivos modos de resolução.

Na sequência da leitura de cada dilema foi então apresentado ao sujeito, como já se referiu, um conjunto de questões numa determinada ordem, seguidas do pedido de justificação das respectivas respostas. Pretende-se com isto perceber como os participantes raciocinam ao

longo das quatros etapas funcionais que é suposto estruturarem o funcionamento da estratégia de negociação interpessoal, a saber, a definição da situação, a geração de alternativas, a escolha da alternativa e a avaliação das consequências. Acresce que o objectivo das questões consiste em potenciar respostas que tornem possível determinar não só nível geral da competência de negociação interpessoal, mas também o nível alcançado em cada uma das etapas funcionais subentendidas pelo modelo e em cada contexto social induzido pela história. O estilo de resolução mobilizado pelo sujeito é outro dado, este de carácter não desenvolvimental, a que se pretende aceder.

A estrutura da entrevista que utilizámos apoiou-se nas indicações apresentadas na tradução de Coimbra (1991). As perguntas colocadas remetem para as diversas componentes do modelo de análise da competência de negociação interpesoal, quer para as componentes desenvolvimentais (compreensão interpessoal, compreensão e controlo afectivo, objectivo interpessoal), quer estilística, supondo-se que, devido ao elo lógico e psicológico dos níveis através das quatro componentes, as respostas irão convergir para definir um certa estrutura de conjunto, a configuração de conjunto de uma dada negociação (Selman & Schultz, 1990). As questões que colocámos na sequência da apresentação de cada história foram então as seguintes:

1. Qual o problema desta história? Porque é que é este o problema?
2. Como pensa que o protagonista se sente? Porquê?
3. Qual será uma boa maneira de o protagonista resolver este problema? Porquê?
4. Como pensa que ambos se vão sentir (protagonista e outro significativo) se o protagonista fizer isso? Porquê?

No presente estudo as entrevistas foram realizadas junto de uma subamostra aleatoriamente seleccionada das subamostras de 6° e 12° ano, por serem grupos etários potencialmente mais contrastantes do ponto de vista desenvolvimental. Contámos para o efeito com a colaboração de alguns entrevistadores, após o seu respectivo treino. Relativamente à administração da prova foram respeitadas as instruções constantes na tradução do manual por J. Coimbra. Quanto à codificação das entrevistas, refira-se que não considerámos as respostas à questão 2, em virtude da sua menor adequação resultante da unilaterabilidade da sua colocação, como as formulações posteriores do manual o vêm a evidenciar. Entretanto, tivemos em conta quer as indicações e descrições categoriais presentes na tradução e adaptação de Coimbra (id), quer as indicações e definições gerais das categorias

apresentadas nas posteriores reformulações do manual, a que já fizemos referência. Foi assim que, após a transcrição das entrevistas para texto escrito, se procedeu do seguinte modo:

1. leitura da resposta completa a cada dilema;

2. codificação de cada unidade codificável, a qual "em regra consiste numa questão e num associado *porquê*" (Shultz, Yeats & Selman, 1988, p. 28);

3. codificação em função do nível desenvolvimental e, no caso da resolução, também em função da orientação interpessoal ou estilo de resolução;

4. codificação com base na descrição e definição das categorias;

5. lançamento das codificações na folha de registo;

6. cálculo do resultado médio obtido em cada um dos dilemas, com base nos pontos obtidos em cada dilema (*scores*), com vista a estimar-se o nível desenvolvimental do sujeito em cada contexto particular;

7. cálculo do resultado médio funcional, com base nos pontos obtidos em cada etapa funcional através dos diversos dilemas, com vista a estimar-se o nível desenvolvimental do sujeito em cada etapa funcional;

8. cálculo do resultado médio geral, com base no resultado médio por dilema, com vista a determinar-se o nível geral da competência negocial.

3.3.2 Variáveis de Ancoragem e Conteúdo Representacional

A fim de estudarmos o sistema de ancoragem da representação sobre o conflito interpessoal na aula, propusemo-nos explorar, no caso das variáveis de ancoragem de natureza nominal, a existência de relações estatisticamente significativas entre os conteúdos mais relevantes das representações e a variável desenvolvimental, ano de escolaridade, as variáveis demográficas, sexo e região e, ainda, as variáveis de contexto, natureza do conflito e envolvimento do narrador. No caso da variável desenvolvimental relativa à média na competência de negociação interpessoal, propusemo-nos explorar a existência de diferenças entre as médias de grupos definidos pelo uso ou não uso de um determinado conteúdo ou categoria representacional. Esta pesquisa, que se assume como simultaneamente exploratória e comparativa, concretizou-se mediante recurso aos testes estatísticos que passamos a referir e nos quais se teve sempre como critério níveis de significância iguais ou inferiores a .05.

1. A verificação da hipótese estatística de inexistência de relação significativa entre as categorias mais relevantes do conteúdo da representação e a variável desenvolvimental, idade-ano de escolaridade, as variáveis demográficas, sexo e região e as variáveis de contexto

narrativo, natureza do conflito e envolvimento do narrador, foi realizada mediante recurso ao teste do qui quadrado. A opção por este teste deveu-se à natureza nominal ou categorial das variáveis em presença e foi usado em todos os domínios constituintes do conteúdo da representação e suas respectivas categorias.

A interpretação das situações em que se rejeitou a hipótese nula de independência entre as variáveis foi feita com base na análise comparativa das percentagens da variável conteúdo da representação, nos grupos definidos pelas diversas variáveis de ancoragem. Esta análise deu-nos pois indicações sobre a força relativa dos conteúdos representacionais nos grupos e nos contextos definidos pelas variáveis.

A interpretação dos resultados já se apresentava mais difícil no caso da variável idade-ano de escolaridade, visto esta variável ser definida não por dois grupos, como sucede com todas as outras variáveis de ancoragem, mas por três: os grupos de 6°, 9° e 12° anos; estamos pois perante uma tabela de dimensão superior a dois por dois. Neste caso foram calculados os valores residuais de Freeman-Tukey (Hays, 1994), com o objectivo de se discriminar onde se encontravam significativamente localizados os efeitos de diferença detectados pelo teste do qui quadrado na distribuição da tabela de frequências.

O teste do qui quadrado foi também usado, com cuidados iguais aos que vêm sendo referidos no anterior parágrafo, a fim de obtermos uma base mais segura para a reflexão sobre uma das questões directamente provenientes de um dos quadros teóricos da pesquisa. Estamos a referir-nos concretamente à hipótese de não existência de independência entre as formas explicativas usadas pelos participantes e as resoluções mobilizadas e propostas.

2. A verificação da inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias na competência de negociação interpessoal, obtidas nos grupos definidos em função da presença de um dado conteúdo representacional, foi realizada mediante recurso ao teste t de Student, na sequência da utilização do teste de igualdade de variância de Levene. Esta pesquisa foi realizada em três domínios do conteúdo representacional: definição da situação de conflito (descrição do conflito e das resoluções), formas explicativas mobilizadas sobre a situação e avaliações produzidas sobre as resoluções à luz dos critérios de eficácia e dos critérios morais de justiça e cuidar. A opção pela consideração destes domínios de análise apoiou-se no facto de serem aqueles que mantêm algum paralelismo com as fases da análise do conflito realizada no quadro da entrevista de avaliação da competência de negociação interpessoal. Esperava-se com os resultados obtidos poder verificar a existência de relações

entre a competência abstractamente avaliada e a competência aplicada à reflexão sobre a organização da acção quotidiana e real.

O mesmo teste foi utilizado quando se tratou de verificar se as médias da competência variavam significativamente nos grupos definidos pelas restantes variáveis caracterizadoras da amostra: ano de escolaridade, sexo, região, natureza do conflito e envolvimento do narrador. Assim pois se procurou comparar os valores da variável contínua, média da competência de negociação interpessoal, nos dois grupos configurados pela segunda variável considerada.

3. A verificação da hipótese estatística de inexistência de relações entre, por um lado, as orientações estratégicas da competência de negociação interpessoal e, por outro, as restantes variáveis de ancoragem e as estratégias gerais identificadas como dimensões da representação, foi levada a cabo através do teste de Man-Whitney. A utilização deste teste deveu-se à natureza discreta da variável estilos ou orientações negociais estratégicas.

4. A verificação da hipótese estatística de inexistência de relações entre o nível clínico da competência de negociação interpessoal e as restantes variáveis de ancoragem, foi realizada através do teste do qui quadrado.

3.3.3 A Metodologia: Sumariando

Neste capítulo procurámos responder a quatro preocupações: (a) caracterizar a amostra, (b) apresentar os instrumentos utilizados na recolha da informação, quer da informação relativa ao conteúdo da representação, quer da relativa a algumas das variáveis de ancoragem, (c) apresentar os procedimentos de análise temática e estrutural utilizados e, finalmente, (d) dar conta dos testes estatísticos utilizados no estudo da ancoragem da representação. No capítulo seguinte procederemos à apresentação dos resultados.

CAPITULO 4
RESULTADOS

Com a descrição dos resultados, pretendemos responder, em primeiro lugar, ao intento de explorar as representações dos estudantes sobre as situações de conflito na sala de aula. Em segundo lugar, pretendemos contribuir para a discussão de algumas das questões em aberto nos nossos quadros teóricos de referência, questões que expressamente enunciámos na última secção da Introdução. Em terceiro lugar, pretendemos, com base na definição e avaliação que os estudantes produzem sobre a situação, realizar algumas inferências sobre a qualidade desenvolvimental da sala de aula.

Com vista à consecução dos dois primeiros objectivos gerais procuraremos, (a) elucidar o conteúdo das representações dos estudantes sobre as situações de conflito, nas suas principais dimensões e relações estruturais, (b) relacionar entre si alguns dos domínios do conteúdo representacional e (c) lançar alguma luz sobre a ancoragem do sistema representacional. Para o efeito, procederemos procurando responder sucessivamente às questões que nos parece útil recordar e que passamos seguidamente a enunciar.

1. Que aspectos mais relevantes do conteúdo das representações dos estudantes sobre as situações de conflito na aula podemos inventariar, nos diversos domínios representacionais considerados, a saber, (a) na definição das situações de conflito, (b) nas formas e conteúdos explicativos, (c) nas avaliações das resoluções à luz dos critérios de justiça e cuidar, (d) nas concepções mobilizadas a propósito das justificação dos juízos avaliativos? Trata-se de desenhar o conteúdo da representação dos participantes da amostra nos seus traços mais relevantes, tendo em conta as questões exploratórias colocadas e procurando responder no quadro das dimensões de análise estabelecidas no capítulo da metodologia.

2. Que contributos podemos dar no âmbito das questões para reflexão expressamente retidas dos quadros teóricos de referência, a saber, das questões sobre (a) as continuidades e ou descontinuidades que possamos perceber entre as formas descritivas, explicativas e justificativas mobilizadas pelos estudantes em diversos momentos da definição compreensiva da situação; (b) as relações que possamos verificar entre estas formas de compreensão da situação social e as resoluções descritas e propostas; (c) as relações que possamos verificar entre a competência negocial abstractamente avaliada (ENI) e a competência aplicada à

reflexão sobre a organização da acção quotidiana e real; (d) as relações que possamos verificar entre as naturezas simétrica e assimétrica dos contextos do conflito e a qualidade das resoluções e, finalmente, (e) as relações entre a justiça e o cuidar que possamos detectar pela análise comparada dos respectivos universos semânticos.

3. Que luz podemos lançar sobre a ancoragem do sistema de representação descoberto? Dito de outro modo, que heterogeneidades se detectam no conteúdo da representação com base no estudo das suas relações com as diversas variáveis de ancoragem consideradas no estudo, as desenvolvimentais, as demográficas e as de contexto narrativo?

4. Que podemos dizer sobre a estrutura da representação cujas dimensões revelámos? Dito de outro modo, (a) que relações de proximidade se configuram entre os seus aspectos mais relevantes e (b) que diferenças se insinuam nesse campo em função de algumas das variáveis de ancoragem do estudo, concretamente, a idade-ano de escolaridade e a natureza do conflito?

É com base nos resultados obtidos sobre os significados mais relevantes do conteúdo da representação das situações de conflito na aula, sobre a sua estrutura e ancoragem, que nos propomos saltar para o terceiro objectivo geral do estudo. Recorde-se que este remete para o questionamento da qualidade desenvolvimental do contexto sala de aula e será considerado no capítulo de discussão dos resultados. Consideremos então agora neste capítulo os resultados relativos às três questões que acabámos de apresentar. Previamente consideraremos a distribuição na amostra da variável desenvolvimental competência de negociação interpessoal (ENI) e das variáveis de contexto, natureza do conflito e envolvimento do narrador. Esta distribuição é decorrente da utilização dos procedimentos de recolha da informação, referidos no capítulo anterior.

Para apoio da leitura apresentaremos quadros com dados percentuais. No interior do texto encontram-se os quadros relativos à análise descritiva dos dados e no Apêndice B os relativos à sua análise comparativa. As frequências absolutas correspondentes à análise descritiva dos dados constam do Anexo B. Os resultados da aplicação do teste de residuais de Freeman Tukey constam do Apêndice E.

O cumprimento dos objectivos e tarefas que acaba de se enunciar foram possíveis de levar a cabo porque os precedeu todo o trabalho de análise do material com vista à construção do sistema ou grelha de análise. Como se referiu no capítulo da metodologia, a criação do sistema de análise resultou prioritariamente da aplicação a parte do material de três importantes fases da análise temática, a leitura flutuante, o recorte das entrevistas e a criação

do sistema de codificação. O sistema de análise constitui como que um primeiro conjunto de resultados qualitativos; ele identifica as categorias directamente emergentes do discurso ou, noutros casos, categorias resultantes da aglomeração destas ou de uma segunda leitura destas, à luz de alguns conceitos essenciais nos nosso quadros teóricos de referência. Comecemos então por apresentar estes primeiros resultados, com base nos quais se tornou possível cumprir todas as tarefas posteriores do projecto de pesquisa..

4.1 OS PRIMEIROS RESULTADOS: O SISTEMA DE ANÁLISE

A grelha de análise que viemos a construir nos termos atrás assinalados compõe-se de um conjunto de domínios, que de seguida se enunciam.

1. O *problema ou conflito*, no campo do qual se distribuem os temas relativos à natureza do conflito, ao seu conteúdo e ao modo descritivo do mesmo.

2. A *resolução* e a *alternativa de resolução*, domínios nos quais se distribuem os temas relativos aos modos específicos e às estratégias gerais de resolução, às atribuições de responsabilidade na resolução, bem como à *posição* sobre a existência ou não de alternativa.

3. As *explicações* sobre a causalidade do problema, a mobilização da resolução e os eventuais obstáculos à alternativa, no que respeita quer aos aspectos mais formais dessas explicações, quer aos aspectos mais relativos aos seus conteúdos.

4. As *avaliações* sobre a justiça e o cuidar da resolução e da alternativa de resolução.

5. As *concepções de justiça e cuidar* mobilizadas nas respostas sobre o porquê das avaliações produzidas.

Todos estes domínios são abordados através de temas que por sua vez se desenvolvem por subtemas e eventualmente por categorias e subcategorias, compondo o sistema de análise que sinteticamente apresentamos em figuras e cuja definição passamos a apresentar. A definição das categorias mais específicas será apresentada em quadros próprios, como se indicará sempre que for caso disso. A definição das subcategorias, nos domínios em que existem, poderá ser consultada no Anexo 4.1.

4.1.1 O Conflito

Podemos começar por observar na Figura 4.1 os temas, subtemas e categorias que compõem o domínio do conflito.

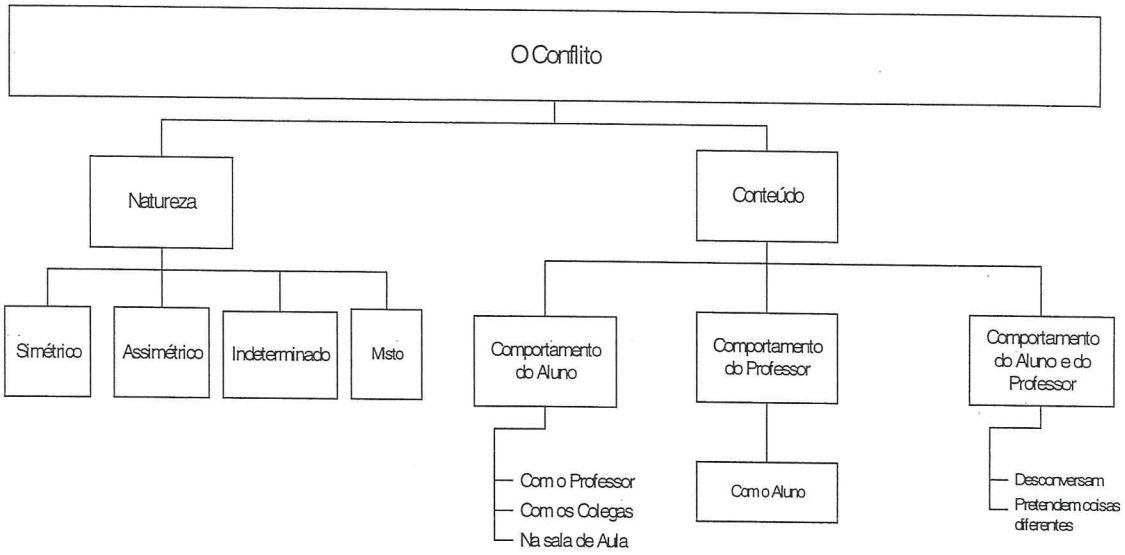


Figura 4.1 Temas e categorias do domínio o *Conflito*.

O *conteúdo do conflito*, remete para a descrição do conflito com base na indicação e ou caracterização descritiva do comportamento do aluno e ou do professor e ou de ambos. De seguida procede-se à especificação descritiva que foi possível levar a efeito no quadro de cada um destes temas e suas categorias mais gerais. As categorias específicas poderão ser consultadas nos quadros que oportunamente iremos referindo.

1. Assim, quando os estudantes invocam o *comportamento do aluno* para descreverem a situação problemática, podem invocar como destinatário desse comportamento o professor e ou outros colegas, ou podem invocar ainda a relação do aluno com a tarefa escolar ou o seu comportamento na aula. Nos Quadros 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, podemos ver quais as categorias específicas constituintes de cada um destes sistemas de análise.

2. Quando os estudantes invocam o *comportamento do professor* para descreverem a situação problemática invocam como destinatário dessa acção o aluno. As categorias específicas detectadas na análise desses comportamentos podem ser observadas no Quadro 4.5.

3. Os estudantes também invocam o comportamento de *ambas as partes do conflito* para caracterizarem descritivamente a situação. Fazem-no com base nas categorias específicas que podem ser observadas no Quadro 4.6.

Quadro 4.1
O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na sua Relação com o Professor

Categorias	Descrição
Ofende	Esta categoria remete para comportamentos que ferem o professor, o lesam, menosprezam, desconsideram ou magoam. Estes comportamentos passam, nomeadamente, pelo insulto mais ou menos directo, pelo uso de observações pouco abonatórias sobre o seu comportamento ou sobre um ou outro traço da sua personalidade ou das suas característica físicas, ou aparência exterior, ou ainda por troçar do professor, divertindo-se à sua custa.
Contesta	Esta categoria remete para comportamentos que se podem traduzir em negação, contradição, disputa, oposição, discussão, desafio, resposta viva ao professor, ao seu discurso e ou às suas acções.
Não obedece.	Esta categoria remete para situações de não cedência do aluno, de incumprimento das ordens e instruções do professor.
Usa violência física	Esta categoria remete para comportamentos do aluno que passam pelo bater no professor, ou tentativas ou ameaças de agressão física ou pela apresentação de resistência com alguns contornos de confronto físico.
Não assume a responsabilidade	Esta categoria remete para situações de recusa dos alunos relativamente ao reconhecimento, à assunção de responsabilidades pelos actos cometidos e aceitação das respectivas consequências.
Não denuncia	Esta categoria remete para situações de recusa dos alunos relativamente a actos de delação de colegas, mesmo quando condenam os seus actos.
Prejudica o ensino	Esta categoria remete para situações em que expressamente se alude aos obstáculos e mesmo danos criados à actividade de ensino do professor, ao desenvolvimento da sua actividade docente.

Quadro 4.2
O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na sua Relação com Colegas

Categorias	Descrição
Danos físicos	Esta categoria remete para o surgimento ou probabilidade de surgimento de danos físicos ou pelo menos de incómodos dessa natureza. Frequentemente trata-se de comportamentos em que um aluno bate (ou ameaça bater) noutro ou em que dois ou vários se envolvem nesse mesmo comportamento, sendo que por vezes se trata de situações que são ou resultam de brincadeira.

(continua)

Quadro 4.2 (continuação)

Categorias	Descrição
Desavenças verbais.	Esta categoria remete para desentendimentos que resultam ou se traduzem em troças, acusações tidas por injustas pelo acusado, brigas, discussões verbalmente violentas ou comportamentos ofensivos de natureza verbal, concretizados estes através do uso de termos grosseiros, de insultos ou referências desabonatórias. Às vezes trata-se de ofensas intencionais, mas podem também ser ocasionais e resultantes de brincadeira que foi longe de mais. O que está em jogo são pois comunicações verbais entre alunos ou de um deles a propósito de outro apresentadas como agressivas no contexto das narrativa.
Prejudica a aprendizagem.	Esta categoria remete para obstáculos e mesmo danos criados às condições e acções de aprendizagem dos colegas.
Danos materiais	Esta categoria remete para a existência de algum dano ao nível dos bens de que o outro é proprietário. Por vezes invoca-se o facto de os alunos desviarem objectos de uso pessoal a colegas da turma ou de danificarem os seus bens.

Quadro 4.3
O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na Aula

Categorias	Descrição
Diz palavrões	Esta categoria remete para o uso de palavras que os alunos classificam de grosseiras e que expressamente consideram inapropriadas ao contexto de uma aula.
Barulho, confusão.	Esta categoria remete para a produção de confusão ou de balbúrdia incompatíveis com o normal funcionamento da aula: sair do lugar, conversa, que pode ser generalizada, vozearia, risota, algazarra, confusão, desordem, brincadeira.
Danos materiais	Esta categoria remete para a existência de prejuízos ao nível dos equipamentos, do mobiliário ou mesmo do edifício.
Lançamento de objectos	Esta categoria remete para a existência de comportamentos relacionados com o lançamento de objectos na aula, como por exemplo, papéis e borrachas, mas não no contexto de agressão entre colegas.
Impontualidade	Esta categoria remete para a invocação de comportamentos de não pontualidade por parte do aluno, relativamente ao horário estabelecido para o início da aula.

Quadro 4.4
O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Aluno na sua Relação com a Tarefa Escolar

Categorias	Descrição
Há problemas	Esta categoria abrange informações relativas à área da tarefa escolar, informações variadas mas abarcando todas elas a existências de algum problema, como por exemplo, desmotivação, desatenção, dificuldades, desempenho inadequado ou resultados menos bons.

Quadro 4.5
O Conflito: Categorias Específicas sobre Comportamentos do Professor na sua Relação com o Aluno

Categorias	Descrição
Não respeita a igualdade	Esta categoria informa-nos sobre comportamentos do professor relativamente aos quais os seus alunos se sentem injustiçados, em virtude de considerarem que os mesmos traduzem um tratamento discriminatório dos alunos Os alunos sentem que não é assegurada pelo comportamento do professor a igualdade ou equidade esperadas, num qualquer domínio especifico do seu contexto relacional.
Não respeita a proporcionalidade	Esta categoria informa-nos sobre comportamentos avaliativos do professor em que os seus alunos se sentem injustiçados, em virtude de considerarem existir uma desproporção entre o nível dos trabalhos efectuados e o resultado da avaliação.
Não dá explicações	Esta categoria informa-nos sobre situações nas quais o professor não justifica ou simplesmente não clarifica para os alunos as razões, os motivos que o levam a comportar-se desta ou daquela maneira.
Não é receptivo	Esta categoria informa-nos sobre situações em que o professor não é uma pessoa disponível para ouvir e ou acatar as observações, sugestões, propostas, opiniões, questões que os seus alunos apresentam ou gostariam de apresentar.
Reactividade/descortesia	Esta categoria informa-nos sobre situações nas quais o professor reage vivamente (de um modo que pode parecer pouco controlado), podendo assumir para com os alunos comportamentos verbais e ou não verbais que são rudes ou mesmo grosseiros ou pelo menos quezilentos, pouco polidos, corteses, delicados. Trata-se de comportamentos que de algum modo prejudicam os alunos, causando-lhes alguma outra forma de dano.

(continua)

Quadro 4.5 (continuação)

Categorias	Descrição
Contesta a palavra dos alunos	Esta categoria informa-nos sobre situações nas quais o professor nega, contradiz, disputa, discute, opõe-se vivamente à palavra, às informações, às opiniões dos alunos.
Faz atribuições incorrectas.	Esta categoria informa-nos sobre situações nas quais o professor interpreta o funcionamento do aluno de um modo que este considera menos adequado, atribuindo-lhe determinadas intenções inexistentes ou acções não praticadas.
Estilo de trabalho	Esta categoria informa-nos sobre situações nas quais o professor desempenha as suas tarefas de ensino e avaliação de um modo que o aluno considera pedagogicamente pouco adequadas.
Estilo de gestão das relações e ou dos conflitos disciplinares	Esta categoria informa-nos sobre situações nas quais o professor gere os conflitos, os problemas e as relações na turma, exerce a disciplina, de um modo que o aluno considera menos adequado.

Quadro 4.6
Categorias Específicas sobre Comportamentos de Ambas as Partes em Conflito

Categorias	Descrição
Desconversam	Esta categoria remete para situações nas quais professores e alunos desconversam, discutem vivamente, em suma, desentendem-se e envolvem-se numa conversa que descamba para a altercação e que se pode traduzir em comportamentos de não escuta mútua, de incompreensão, mutuamente descorteses, em desconversa sem saída ou sem saída adequada, ou que cai no gracejo grosseiro ou atrevido ou que simplesmente se desvia do essencial. Embora com muito menos frequência, este tipo de altercação pode igualmente ocorrer entre alunos, quando o contexto do conflito é entre pares.
Pretendem coisas diferentes	Esta categoria remete para situações nas quais professores e alunos (ou alunos entre si, no caso de conflito entre pares) perseguem objectivos diferentes na situação, opõem-se quanto aos interesses, aos objectivos visados.

O *modo de descrição do conflito,* apela a uma dimensão mais formal da descrição. Informa-nos sobre o modo *como* o sujeito descreve a situação em incidentes de tipo simétrico e assimétrico, procurando-se determinar, por um lado o seu estilo descritivo e, por outro, o

lócus da descrição. Observe-se que em qualquer destes dois temas, estilo descritivo e lócus da descrição, as categorias que os compõem são mutuamente exclusivas, contrariamente ao que sucede na maioria dos temas do sistema de análise construído. Observe-se ainda que, relativamente à localização da descrição, se atendeu exclusivamente às narrativas com envolvimento do narrador. Vejamos então as categorias de cada um dos temas em apreço.

1. Relativamente ao *estilo descritivo* pretendeu-se observar se o sujeito descreve a situação de um modo unilateral, bilateral ou assente na interacção e mesmo na cooperação entre as partes em conflito. Assim, as categorias de análise são as de (a) *unilateralidade* na descrição, quando o narrador invoca apenas os comportamentos, atitudes ou motivos de uma das partes, (b) *bilateralidade*, quando o narrador invoca sucessivamente os comportamentos, atitudes ou motivos de uma parte e da outra, ou seja de ambas as partes, verificando-se assim descrições misturadas e (c) *interacção*, quando o narrador invoca a interacção ou mesmo a cooperação entre as partes em conflito. Observe-se que se procede ao registo na categoria interacção desde que no processo narrativo o sujeito aceda a este estilo de descrição, ou seja, desde que o mobilize pelo menos uma vez, ainda que eventualmente tenha mobilizado algum outro. Deve destacar-se que a opção por este sistema de categorias se encontra assumidamente influenciada pelas categorias de análise da competência de tomada de perspectiva social utilizadas por Selman (1980), bem como pelas categorias mobilizadas por investigadores que antes dele se debruçaram sobre o conceito no campo da cognição social (Flavell, 1968, 1985).

2. Quanto ao *lócus da descrição* nas situações com envolvimento do narrador pretendeu-se verificar se o sujeito, nos incidentes em que está envolvido, se coloca fora ou dentro da descrição, se invoca apenas o seu próprio comportamento, ou se invoca apenas o do outro ou se invoca o de um e outro. Assim, as categorias mobilizadas são as de (a) *endógeno*, se o narrador convoca exclusivamente o seu próprio comportamento para a descrição do incidente, (b) *exógeno*, quando se refere exclusivamente ao comportamento dos outros ou (c) *misto*, quando invoca o seu próprio comportamento e o da outra parte do conflito. Embora distinto, a opção por este sistema de categorias foi bastante influenciado pelas teorizações e pelas categorias vulgarmente utilizadas nas teorias da atribuição. Note-se porém que, não obstante a aparente proximidade com as categorias da internalidade e da externalidade, evitámos o seu uso em virtude de nem sempre as atribuições que encontrámos se reportarem a características psicológicas internas dos indivíduos, por oposição a características situacionais, sendo estas aliás muito pouco frequentes nos nossos dados, como se terá oportunidade de verificar. Na verdade, quer as atribuições endógenas, quer as exógenas,

podem remeter quer para características psicológicas internas dos indivíduos, quer para características do seu comportamento aberto, já que, como se referiu, não é esse o critério que distingue uma e outra categoria.

4.1.2 A Resolução Real e a Alternativa

Podemos começar por observar na Figura 4.2 os temas, subtemas e categorias que compõem o domínio das resoluções.

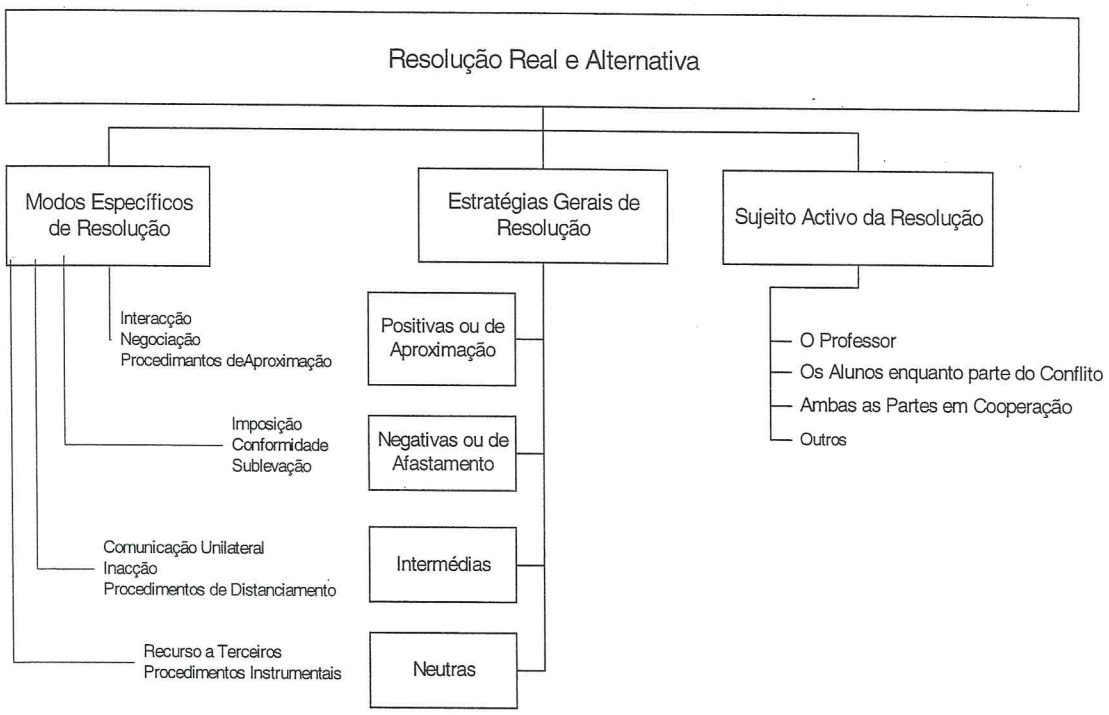


Figura 4.2 Temas e categorias dos domínios *Resolução Real e Alternativa.*

Neste domínio incluem-se temas e categorias que abarcam simultaneamente a informação sobre as resoluções que, por comodidade, designámos de *reais*, ou seja, aquelas que os estudantes descrevem como tendo ocorrido, e a informação sobre as resoluções por eles propostas em alternativa à resolução descrita. As resoluções referem-se a comportamentos que levam, ou aparentemente pretendem levar, conscientemente ou não, o desacordo ou desequilíbrio a um fim (Laursen, Hartrup & Koplas, 1996). São quatro os temas que compõem este domínio, a saber: os *modos específicos de resolução*, as *estratégias gerais de resolução*, o *sujeito activo na resolução* e, finalmente, a *posição* sobre a existência de

alternativa à resolução real. Caracterizaremos de seguida, genericamente, cada um destes temas e indicaremos e definiremos as categorias que os compõem.

Os *modos específicos de resolução* informam-nos sobre a natureza das acções resolutivas empreendidas ou propostas. A construção destas categorias assentou na análise directa dos discursos, tendo-se tido simultaneamente a preocupação de atender a alguns modelos de análise de modos de resolução apresentados por outros investigadores, nomeadamente nos quadros da psicologia social do conflito (Monteiro, 1993).

Os modos de resolução reportam-se aos comportamentos mobilizados pelo professor, pelo(s) aluno(s), ou por ambos na resolução do problema descrito e também àqueles que, na opinião do aluno, deveriam ou poderiam ter sido mobilizados por algum daqueles actores. Estão pois em jogo, por um lado, a resolução que o aluno apresenta como tendo sido realmente implementada e que, por comodidade, frequentemente designamos por *resolução real* e, por outro, aquela que ele imagina como alternativa possível, como um outro caminho que poderia ter sido seguido na resolução do problema. Frequentemente é referida a mobilização de mais do que um comportamento de resolução, pelo que as categorias de análise das respostas dos estudantes não são mutuamente exclusivas. Vejamos então no Quadro 4.7, o conteúdo descritivo das diversas categorias ou modos específicos de resolução, considerados no âmbito deste tema.

Quadro 4.7
As Categorias do Tema Modos Específicos de Resolução

Categorias	Descrição
Interacção	Esta categoria remete para o estabelecimento ou tentativa ou defesa de estabelecimento de comunicação verbal entre os envolvidos, através da conversa, do diálogo, no quadro do (r)estabelecimento de um clima relacional positivo. Remete assim para o (r)estabelecimento (ou tentativa, ou defesa de restabelecimento) dos canais de comunicação, de modo a que uma ou ambas as partes se possam explicar perante a outra, expressar e ou escutar a expressão do outro, das suas necessidades, interesses, pontos de vista ou dos seus incentivos à conciliação. A comunicação é bidirecional ou há a expectativa ou pelo menos a abertura para que se estabeleça uma comunicação nos dois sentidos.

(continua)

Quadro 4.7 (continuação)

Categorias	Descrição
Comunicação unilateral	Esta categoria remete para o uso da comunicação verbal num só sentido; através dela um dos participantes do conflito informa o outro sobre o que espera dele, o aconselha, o avisa sobre eventuais consequências dos seus actos ou mesmo o ameaça. O contexto da informação não permite inferir que exista a expectativa ou abertura para uma comunicação nos dois sentidos. Geralmente o sentido da comunicação é do professor para o aluno, mas também pode ocorrer em sentido inverso e também de um aluno para outro aluno.
Imposição	Esta categoria remete para o uso da dominação, imposição unilateral de uma solução com que se pretende pôr fim à situação, ao problema e ou castigar uma das partes. Trata-se de um modo de resolução marcadamente autoritário, no qual uma parte do conflito afirma o seu poder sobre a outra, geralmente através do castigo ou ordenando este ou aquele procedimento.
Submissão, conformidade.	Esta categoria remete para referências explícitas ao comportamento de conformidade de uma das partes do conflito na sequência de um passo dado pela outra parte no processo de resolução, assumindo geralmente este último a forma de uma exigência ou de uma solicitação.
Inacção	Esta categoria remete para o não envolvimento dos protagonistas do incidente ou de um deles em procedimentos de resolução. Na verdade podem coexistir aqui quer procedimentos assumida e responsavelmente não interventivos, quer comportamentos de deixa andar, sendo que, frequentemente, não se apresentou fácil o estabelecimento desta distinção.
Recurso a terceiros	Esta categoria remete para o recurso a alguém exterior à sala de aula, que é solicitado para resolver o problema. Portanto, verifica-se a intervenção da terceira parte em regra a pedido de uma das partes do conflito, a qual lhe passa a responsabilidade pela resolução da situação. Só raramente a 3ª parte serve de mediadora no processo ou toma ela própria a iniciativa.
Negociação	Esta categoria remete para a procura ou defesa de uma plataforma de acordo entre as partes em conflito, evitando-se quer o recurso à confrontação directa e violenta, quer ao autoritarismo. Prosseguindo-se através de cedências mútuas, procuram-se pontos de consenso, uma solução que satisfaça ambas as partes.

(continua)

Quadro 4.7 (continuação)

Categorias	Descrição
Sublevação	Esta categoria remete para a assunção de comportamentos rebeldes, de oposição vigorosa e que geralmente traduzem pouca expectativa na possibilidade de uma resolução satisfatória do problema pelas e entre as partes directamente envolvidas no mesmo. Geralmente sucedem-se a situações que se arrastaram sem solução e antecedem o recurso a terceiros ou a soluções como a desistência ou conformidade.
Outros procedimentos	Esta categoria remete para procedimentos que, ou acrescentam alguma coisa de relevo relativamente à invocação de um dos modos básicas de resolução atrás referidas, especificando-os de um modo que acrescenta algo de substancial, ou que então dificilmente se encaixam na definição dos anteriores modos de resolução. Incluem a três subcategorias que se seguem.
Procedimentos de aproximação pessoal	Esta categoria remete para um conjunto de procedimentos muito específicos e diferenciados que têm em comum o facto de traduzirem um movimento de aproximação entre as partes do conflito ou de uma em relação à outra ou procedimentos que pelo menos potenciam tal aproximação. Trata-se de comportamentos que poderíamos adjectivar, nomeadamente, de controlados, moderados, cordiais, benevolentes, moralmente correctos e que se enquadram numa linha de defesa do (r)estabelecimento dos canais de comunicação. Isto ocorre quer no contexto de uma relação que pode ser mais ou menos democrática, horizontal, quer no contexto de uma relação mais ou menos autoritária, vertical.
Procedimentos de estabelecimento de distância	Esta categoria remete para um conjunto de procedimentos muito específicos e diferenciados que têm em comum o facto de traduzirem um movimento de afastamento relativamente à outra parte do conflito ou de potenciarem tal afastamento. Trata-se de comportamentos que poderíamos descrever, nomeadamente, como perseguidores, de algum modo negadores do outro, de retirada de afecto ao outro, de oposição tendencialmente violenta, moralmente incorrectos. O denominador comum entre estes comportamentos reside no facto de nenhum deles favorecer a aproximação entre as partes, mas antes a manutenção ou escalada do problema no quadro de uma relação que está longe de ser de qualidade.
Procedimentos instrumentais	Esta categoria para situações em que a resolução passa não tanto por acções directamente centradas na relação, mas antes por acções incidindo sobre variáveis mais objectivas que operam no contexto pedagógico. Registam-se ou propõem-se mudanças visíveis, objectivas (ou que se pretendem como tal) nos modos de ensinar ou de avaliar ou de organizar as aprendizagens ou de gerir o tempo, o espaço ou os equipamentos educativos ou ainda genericamente nos modos de gerir a disciplina.

As e*stratégias gerais de resolução* são um tema cujas categorias resultaram da aglomeração das categorias dos modos específicos de resolução. Num segundo momento de análise dos dados procedemos a esta agregação com o objectivo de obtermos uma leitura mais significativa do seu significado, chegando-se à elaboração de categorias menos concretas, mais gerais e abrangentes. No Quadro 4.8 podemos observar essas categorias e sua respectiva definição. Nessa agregação considerámos então as estratégias de resolução em torno das seguintes categorias: estratégias de aproximação, de distanciamento, intermédias e neutras, nos termos que se passa a definir.

Quadro 4.8
Categorias do Tema Estratégias Gerais de Resolução

Categorias	Descrição
Estratégias de aproximação ou positivas.	As estratégias de aproximação integram modos de resolução e procedimentos que traduzem movimentos que vão no sentido do reconhecimento do outro e da consideração da necessidade da sua colaboração e mesmo da colaboração mútua das partes na resolução do problema. Aí se encontram pois a interacção, a negociação e os procedimentos de aproximação pessoal, em suma, as resoluções geralmente associadas a uma gestão produtiva dos conflitos.
Estratégias de distanciamento ou negativas	As estratégias de distanciamento têm a ver com modos de resolução e procedimentos que vão no sentido da produção de distância entre as partes ou de cada parte relativamente a si própria; trata-se de acções que traduzem desconsideração pelos pontos de vista do outro ou do próprio, insensibilidade ao outro ou a si próprio, afronta às necessidades do outro ou às suas próprias. Aí se integram os modos resolutivos de imposição, submissão e sublevação.
Estratégias intermédias	As estratégias intermédias, tal como as anteriores, também apoiam a resolução do problema na gestão da própria relação, mas ficam um pouco a meio caminho entre elas. Cabem nesta categoria, os modos de resolução que apontam para a comunicação unilateral, para a inacção e para os procedimentos centrados no estabelecimento de distância.
Estratégias neutras	Finalmente, as estratégias neutras remetem para a mobilização de resoluções que não se centram na gestão directa da relação entre as partes em confronto, antes remetendo para a interferência de terceiros e ou para a gestão de variáveis não pessoais, como são os procedimentos instrumentais.

O *sujeito activo de resolução* indica-nos quem foram os participantes das acções resolutivas e que acções eles empreenderam, no quadro dos conflitos simétricos e assimétricos. Assim, são quatro as categorias ou actores considerados no âmbito deste tema, a saber: (a) o professor, (b) o aluno, enquanto parte do conflito, (c) ambas as partes e (d) terceiros, sendo que para cada uma destes actores se considerou a categorização da sua acção no quadro das diversas categorias dos modos específicos e estratégias de resolução.

A *posição*, finalmente, é o tema que, no domínio da resolução do conflito, nos informa sobre a existência ou não de propostas alternativas de resolução avançadas pelos participantes. As categorias do sistema de análise deste tema são não só as resposta claras de sim ou não ou não responde, mas também as respostas ambivalentes. Nestas, os participantes avançam com uma resposta ainda que o façam de um modo que ao categorizador não parece muito convincente. Portanto, quanto à posição do aluno sobre a existência ou não de alternativa de resolução, verificam-se quatro possibilidades de resposta: há alternativa, não há alternativa, posição ambivalente e não resposta.

4.1.3 Formas e Conteúdos Explicativos

Podemos começar por observar na Figura 4.3 os temas, subtemas e categorias que compõem o domínio das formas descritivas e explicativas do conflito e justificativas das resoluções e dos obstáculos às alternativas.

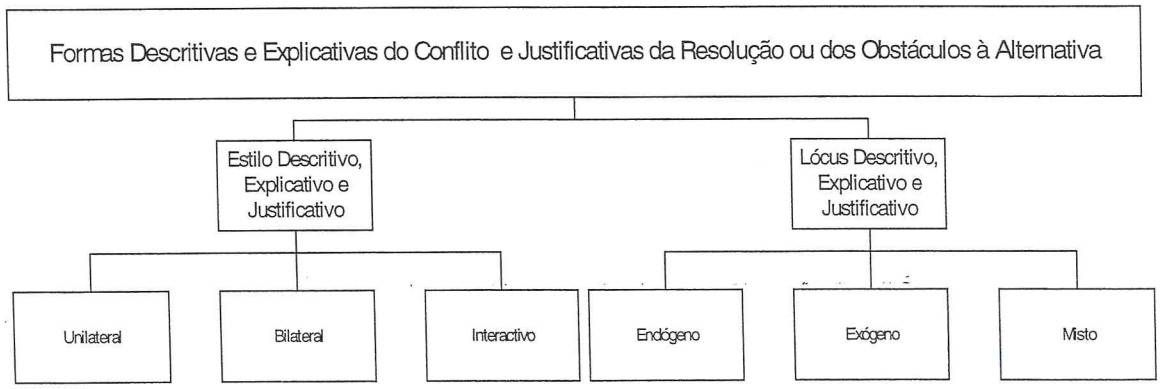


Figura 4.3 Temas e categorias dos domínios Formas Descritivas e Explicativas do Conflito e Justificativas das Resoluções.

Consideram-se neste domínio as categorias relativas a dois temas, as formas da explicação e os conteúdos das mesmas; um e outro tema se encontram mobilizados nas respostas dos estudantes sobre (a) a causalidade do incidente e as justificações (b) sobre a

mobilização da resolução real e (c) sobre os eventuais obstáculos à alternativa proposta. Através deste sistema de categorias pretendemos aceder à compreensão dos estudantes sobre estes aspectos da situação, sobre dimensões mais formais dessa compreensão e sobre outras que são mais da ordem dos conteúdos do pensar.

Identificaremos e caracterizaremos em primeiro lugar as categorias relativas aos modos ou formas da explicação e que são comuns aos três subdomínios (causalidade, justificação da resolução e justificação dos obstáculos à alternativa) e de seguida, para cada um deles, veremos as categorias relativas aos respectivos conteúdos do pensar.

1. Quanto às *formas explicativas* acolhe-se neste subdomínio a informação pertinente à análise do modo como o aluno se posiciona perante os pedidos que lhe são dirigidos de explicação de algumas das situações: como explica em termos causais o incidente? Como justifica a resolução descrita? Como explica os eventuais obstáculos à resolução proposta? Com base num conjunto de categorias alternativas (as mesmas que foram utilizadas na análise da forma da descrição), o tema informa-nos então sobre o *estilo explicativo* e sobre o *lócus da explicação* presentes nas explicações que o sujeito dá sobre a causalidade da situação, sobre a mobilização da resolução a que se reporta e ainda sobre os eventuais obstáculos à resolução imaginada. Na construção do sistema de análise das formas explicativas tivemos em consideração além dos dados da pesquisa, as influências teóricas já referidas a propósito das formas da descrição do incidente.

Observe-se que a construção deste sistema de categorias assentou em algumas condições especificas. Assim, (a) todas as categorias se reportam apenas àqueles que são os mais expressivos incidentes narrados, os conflitos simétricos e assimétricos, não tendo sido considerados os conflitos mistos e indeterminados em virtude do seu caracter residual; (b) no que respeita aos estilos explicativos, não se atende às atribuições situacionais, dada a sua irrelevância no conjunto da informação; (c) no que respeita ao lócus da explicação, em virtude da própria natureza da categoria, apenas se atendeu às narrativas com envolvimento do narrador.

Relativamente ao *estilo explicativo* pretende-se registar se o sujeito explica a situação (conflito, resolução real e obstáculos à alternativa) de um modo unilateral, bilateral ou assente na interacção e mesmo na cooperação, nos termos em que tais categorias foram definidas a propósito do estilo descritivo do conflito. Relativamente ao *lócus da explicação* nas situações com envolvimento do narrador, pretende-se verificar se na localização da sua explicação o

sujeito é endógeno, exógeno ou misto, igualmente nos termos em que tais categorias foram definidas a propósito do *lócus* da descrição do conflito.

2. Quanto ao *conteúdo da explicação causal*, como se pode ver na Figura 4.4, consideram-se neste subdomínio as questões relativas ao conteúdo da explicação causal do conflito, seus factores gerais e respectivo conteúdo específico. Como factores gerais de causalidade temos o aluno, o professor, o professor e o aluno, os pais, a família e a situação.

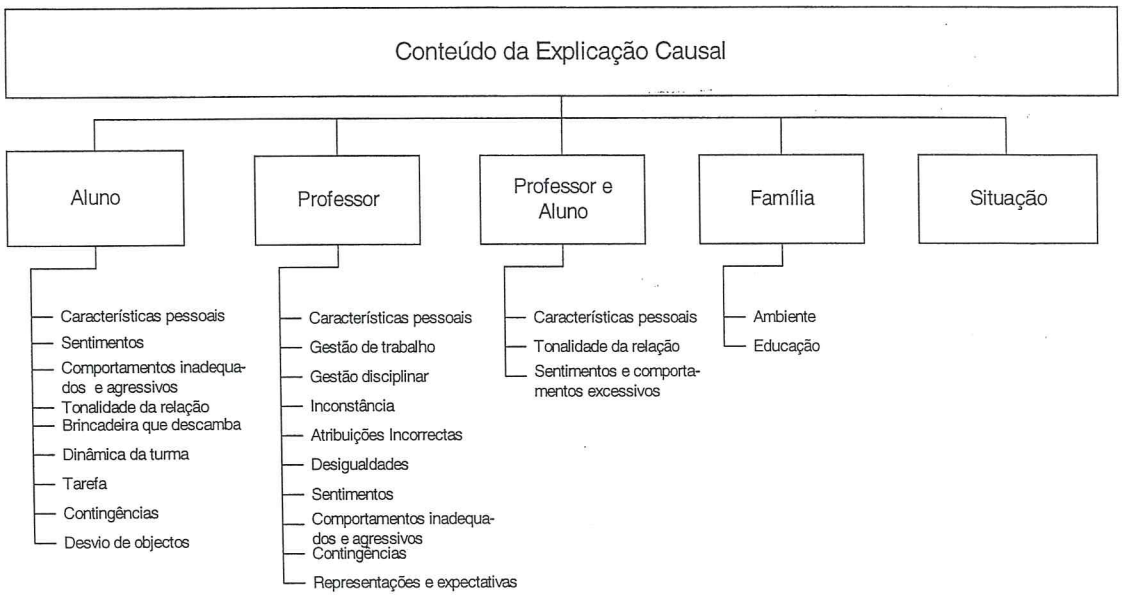


Figura 4.4 Temas e categorias do domínio conteúdo da explicação causal do conflito.

Na resposta à questão *porque sucedeu o problema?*, ou seja, na explicação causal do conflito, o estudante reporta-se ao *factor geral aluno*, a um ou mais aspectos com ele associados. Invocam-se assim quer aspectos de natureza interna (como características pessoais ou sentimentos), quer comportamentais (comportamento inadequado e ou agressivo, brincadeira que descamba, desvio de objectos), quer dimensões da sua relação com a outra parte, quer ainda aspectos relacionados com a dinâmica da turma e mesmo com o acaso. No Quadro 4.9 damos conta das categorias ou factores específicos integres no factor geral aluno.

Na sua explicação causal do incidente o aluno também invoca, por vezes cumulativamente, algum aspecto relacionado com o professor, criando-se por isso a categoria *factor geral professor*. Os aspectos invocados podem ser de natureza interna (como características pessoais, sentimentos, atribuições incorrectas, representações e expectativas do professor), ou aspectos relacionados com o comportamento profissional do professor (gestão do trabalho e da disciplina), ou com o seu comportamento moral (desigualdades no tratamento

dos alunos) ou com aspectos gerais de comportamento (inconstância, inadequação, agressividade) ou ainda questões de acaso. Apresenta-se no Quadro 4.10, a caracterização das categorias ou factores específicos incluídos no factor geral professor.

Um terceiro factor geral explicativo do conflito tem a ver com as explicações causais dos estudantes que se reportam simultaneamente ao *aluno e ao professor*, enquanto partes do conflito. São então invocados aspectos relacionados com características pessoais de ambas as partes, os seus sentimentos ou a tonalidade da sua relação, nos termos em que tais categorias específicas surgem definidas no Quadro 4.11.

No quarto factor geral considerado, os estudante remetem a resposta à questão *porque sucedeu o problema?*, para aspectos relacionados com a *família* de origem do aluno, quer para o ambiente aí vivido, quer para a educação proporcionada, nos termos que no Quadro 4.12 se precisa. Finalmente, como quinto factor geral os estudantes invocam como conteúdo explicativo causal a própria *situação ou contexto*: o conflito é explicado através da invocação de algumas características da situação que contribuem, senão para a sua emergência, ao menos para o seu agravamento e escalada.

Quadro 4.9
Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Aluno

Categorias	Descrição
Características pessoais	Esta categoria explica o conflito por referência a características psicológicas, internas ou comportamentais, do/s aluno/s envolvidos, as quais são reveladoras de maneiras de ser e ou permitem esclarecer e compreender melhor o que se passa ali e agora. Trata-se geralmente de maneiras de ser particulares, mas podem ocasionalmente referir-se a traços de geração ou de nível de desenvolvimento.
Sentimentos.	Esta categoria explica o conflito por referência a determinados estados de espírito, de motivações fortes ou da emergência de respostas à situação emocionalmente excessivas. Trata-se da evocação de sentimentos (de carga positiva ou, mais frequentemente, negativa) ou de outros factos psicológicos internos que surgem como explicativos deste ou daquele comportamento, que levam o sujeito a comportar-se menos bem, a reagir e estar na situação com uma intensidade, uma vivacidade, frequentemente menos adequadas.
Comportamento inadequado, agressivo	Esta categoria explica o conflito por referência a comportamentos inadequados, descorteses, ofensivos, agressivos (no plano verbal ou mesmo físico) de um aluno relativamente à outra parte do conflito.

(continua)

Quadro 4.9 (continuação)

Categorias	Descrição
Tonalidade da relação	Esta categoria explica o conflito por referência ao posicionamento assumido por uma das partes na relação: o desinteresse pelo outro, o desafecto, o afastamento, o desafio, o desconhecimento que se tem dele, são, entre outros, exemplos desses posicionamento.
Brincadeira que descamba	Esta categoria explica o conflito por referência ao facto do aluno estar na conversa, na brincadeira ou então de os alunos se envolverem em brincadeiras entre si, as quais se desviam do seu curso e ou redundam em situações menos convenientes.
Dinâmica da turma	Esta categoria explica o conflito por referência a uma ou outra dimensão da dinâmica da turma, como sejam, por exemplo, características de funcionamento, o estatuto do aluno no grupo, as solidariedades aí geradas.
Tarefa	Esta categoria explica o conflito por referência à tarefa escolar; trata-se de referências geralmente de teor negativo, mas que também podem ser de sentido positivo. De sentido negativo vêm referências ao incumprimento das tarefas escolares, desmotivação escolar, desinvestimento relativamente ao que se passa na aula, a problemas na área dos resultados escolares, à competitividade entre os alunos, à percepção que têm sobre a matéria. De sentido positivo as referências reportam-se sobretudo a actos de protecção das condições de ensino, aprendizagem, avaliação.
Contingências	Esta categoria não explica o conflito por motivos fortes ou visíveis. O incidente é explicado por recurso ao acaso, à ocorrência de imprevistos do lado do aluno.
Desvio de objectos	Esta categoria remete para situações em que o conflito é explicado em virtude de um dos alunos ter retirado alguma coisa a outro/s.

Quadro 4.10
Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Professor

Categorias	Descrição
Características pessoais	Esta categoria explica o conflito por referência a características psicológicas, internas ou comportamentais do professor, as quais são reveladoras de maneiras de ser e ou permitem esclarecer, compreender melhor o que se passa ali e agora. Trata-se geralmente de maneiras de ser particulares, mas podem ocasionalmente referir-se a traços caracterizadores do grupo profissional no seu conjunto.

(continua)

Quadro 4.10 (continuação)

Categorias	Descrição
Gestão do trabalho	Esta categoria explica o conflito por referência ao modo como o professor ensina e ou avalia as aprendizagens dos alunos, do modo como ele gere as actividades educativas. Remete para questões tais como a qualidade do ensino do professor, a sua competência, a sua experiência, a sua capacidade explicativa, o tipo de actividades e materiais que mobiliza, o modo de avaliação, a justiça na avaliação e outros aspectos relacionados com o modo como desempenha as funções de instrução e avaliação na sala de aula.
Gestão disciplinar	Esta categoria explica o conflito por referência ao modo como o professor exerce a disciplina, como resolve habitualmente os problemas, os conflitos na aula ou como o fez na situação em análise.
Inconstância	Esta categoria explica o conflito por referência ao facto de o professor não manter um estilo regular de gestão do funcionamento da aula e consequentemente uma constância de expectativas de comportamento.
Atribuições incorrectas	Esta categoria explica o conflito por referência ao facto de o professor atribuir aos alunos intenções ou acções que não são as suas, provavelmente com base em interpretações incorrectas sobre os seus pensamentos e ou comportamentos.
Desigualdades	Esta categoria explica o conflito por referência ao facto de o professor se relacionar de um modo discriminatório com os alunos, tratando-os de modo diferente.
Sentimentos	Esta categoria explica o conflito por referência à existência de determinados estados de espírito, de motivações fortes ou da emergência de respostas à situação emocionalmente excessivas. Trata-se da evocação de sentimentos (de carga positiva ou, mais frequentemente, negativa) ou de factos psicológicos internos que surgem como explicativos deste ou daquele comportamento, que levam o sujeito a comportar-se menos bem, a reagir, a estar na situação com uma intensidade, uma vivacidade, frequentemente menos adequadas.
Comportamentos inadequados, agressivos	Esta categoria explica o conflito por referência a comportamentos inadequados, descorteses, ofensivos, agressivos (no plano verbal ou mesmo físico) do professor/a relativamente ao aluno.
Contingências	Esta categoria não explica o conflito por motivos fortes ou visíveis. O incidente é explicado por recurso ao acaso, à ocorrência de imprevistos do lado professor.

(continua)

Quadro 4.10 (continuação)

Categorias	Descrição
Representações e expectativas	Esta categoria explica o conflito por referência a representações e expectativas negativas do professor, que se vêm acumulando e que podem mesmo chegar a traduzir-se em comportamentos persecutórios.

Quadro 4.11
Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Professor e Alunos

Categorias	Descrição
Características pessoais	Esta categoria explica o conflito por referência às características internas ou comportamentais próprias dos participantes. Remete para aspectos mais permanentes do seu funcionamento.
Tonalidade da relação	Esta categoria explica o conflito pelo desentendimento permanente ou pontual entre professor e aluno, pelo desafecto, pela qualidade negativa da relação existente entre eles ou pela pobreza da sua comunicação.
Sentimentos e comportamento excessivos	Esta categoria explica o conflito à luz da existência de determinados estados de espírito fortes ou da emergência de respostas à situação emocionalmente excessivas, e ou, então, por referência a comportamentos inadequados, descorteses, ofensivos, e mesmo claramente agressivos (no plano verbal ou mesmo físico) entre ambas as partes.

Quadro 4.12
Causalidade do Conflito: Categorias Específicas do Factor Geral Família

Categorias	Descrição
Ambiente	Esta categoria explica o conflito à luz do tipo de ambiente afectivo ou cultural vivido em casa.
Educação	Esta categoria explica o conflito pela natureza ou quantidade de educação proporcionada em casa.

3. Quanto ao *conteúdo da justificação dos modos de resolução,* como se pode ver na Figura 4.5, integra-se neste subdomínio a informação referente aos factores gerais que, segundo o aluno, justificam a mobilização deste ou daquele modo de resolução, bem como o seu respectivo conteúdo especifico. Como factores gerais temos o professor, o aluno, a necessidade com que se apresenta o próprio castigo e a adequação da resolução que foi empreendida.

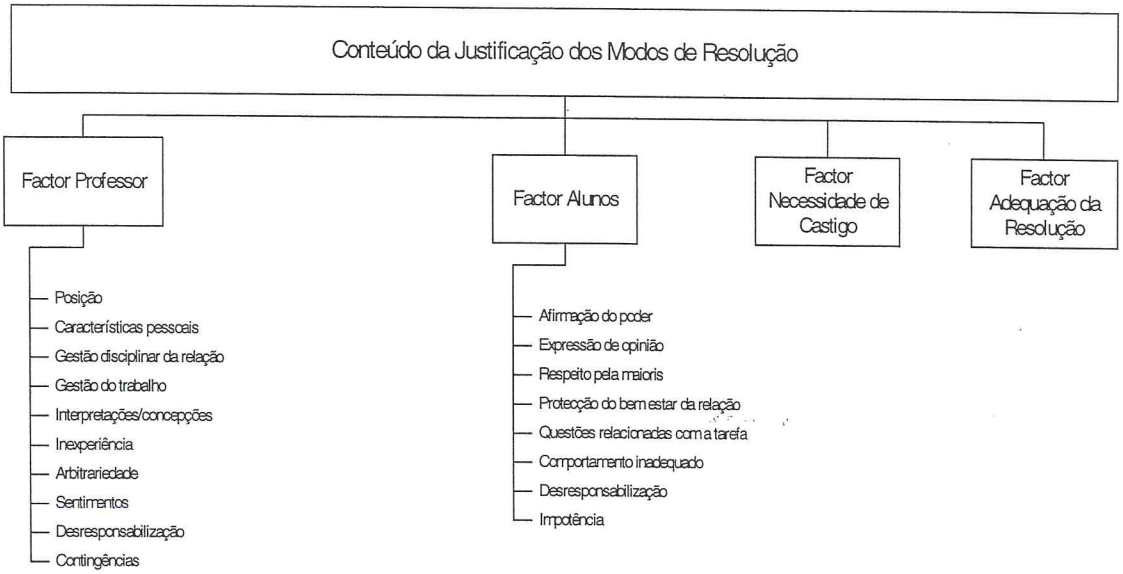


Figura 4.5 Temas e categorias do domínio conteúdo da justificação dos modos de resolução real.

Ao mobilizar o *factor geral professor* o aluno procura justificar à luz de alguns aspectos com ele relacionados a razão de ser da mobilização de tal ou tal resolução. É a partir do professor que o aluno compreende a mobilização deste ou daquele modo de resolução, invocando para o efeito o seu papel, as suas características pessoais e profissionais, o seu poder discricionário, as suas interpretações, a sua inexperiência, tudo aspectos que explicam, aos seus olhos, que as coisas se passem de um ou de outro modo. No Quadro 4.13 podemos observar as categorias específicas que surgem no quadro deste factor geral.

Um outro factor geral justificativo da razão de ser da invocação de uma ou outra resolução tem a ver com o *factor geral aluno*: de um modo activo ou passivo é a partir dele, dos seus comportamentos, valores, necessidades pessoais e escolares, que faz sentido para o aluno o tipo de resolução implementada. No Quadro 4.14 podemos observar as categorias específicas que surgem no quadro deste factor geral.

Finalmente, dois outros factores gerais emergiram dos discursos dos alunos: a *necessidade do castigo* e a *adequação da solução*. De acordo com o penúltimo factor justificativo, se houve falta, deve seguir-se o castigo: é assim que é compreendida a razão de ser do modo de resolução mobilizado. De acordo com o último factor justificativo, o modo de resolução empreendido, e ou suas consequências, é positivamente avaliado à luz de critérios tais como, as características da resolução, ou a sua legitimidade, ou a sua adequação, ou a sua

oportunidade, sendo também frequentemente assinalada como o único caminho possível, ou o melhor de todos os possíveis naquela situação.

Quadro 4.13
Justificação da Resolução Real: Categorias Específicas do Factor Geral Professor

Categorias	Descrição
Posição	Esta categoria justifica a resolução tendo em conta a figura de autoridade do professor, invocando o seu papel de professor e o seu poder, as atribuições e obrigações decorrentes do seu estatuto. Para alguns alunos, tendo-se em conta a posição de professor, não seria de se esperar outro modo de agir, e por isso não discutem a necessidade ou a legitimidade da sua acção.
Características pessoais	Esta categoria justifica a resolução à luz da evocação do funcionamento psicológico do professor, enquanto sujeito individual ou colectivo (os professores). É feita referência ao modo como ele habitualmente funciona ou como funcionou ali e agora ou a características psicológicas, positivas e ou negativas, que possui.
Gestão disciplinar e ou da relação	Esta categoria justifica a resolução como um meio de gestão da relação por parte do professor, ou mais especificamente como uma técnica disciplinar do professor, um modo que ele tem de habitualmente resolver os problemas ou um modo que naquele momento ele usou face à situação, para dar conta dela. Quando é um modo activo é visto como um instrumento de controle de que o professor se serve a fim de conseguir a regularização, a normalização de uma situação, podendo traduzir-se na imposição do término de um comportamento julgado inadequado.
Gestão do trabalho	Esta categoria justifica a resolução como um meio de que o professor se socorre a fim de poder assegurar condições de desempenho da sua tarefa de ensino e avaliação e ou para assegurar, proteger as condições de aprendizagem dos alunos.
Interpretações, concepções	Esta categoria justifica a resolução à luz das concepções ou das interpretações que o professor faz da situação, do sentido que lhes atribui, ou das opiniões que sobre elas construiu.
Inexperiência	Esta categoria justifica a resolução à luz da inexperiência de vida pessoal (é muito jovem) ou profissional do professor.
Arbitrariedade	Esta categoria invoca a não justificação da resolução O estudante não vê sentido, significado, fundamento ou legitimidade no procedimento do professor. Essa ausência de sentido é por vezes explicitamente associada a uma atribuição de arbitrariedade, de afirmação da vontade, do poder, sem qualquer referência a uma compreensão das motivações desse procedimento ou alegação da sua legitimidade.

(continua)

Quadro 4.13 (continuação)

Categorias	Descrição
Sentimentos	Esta categoria justifica a resolução à luz do modo como o professor reagiu emocionalmente à situação; essa reacção emocional pode apresentar-se com uma tonalidade que ao aluno se afigura como negativa ou pouco aceitável (zanga, movimento de protecção pessoal) ou, menos frequentemente, como positiva (desejo de ajudar).
Desresponsabilização	Esta categoria justifica a resolução à luz do insuficiente profissionalismo do professor, pelo facto de o professor não investir, não ligar, não assumir as suas responsabilidades pelo acto cometido e ou na resolução da situação.
Contingências	Esta categoria justifica a resolução pela ocorrência de acasos que atingiram o professor.

Quadro 4.14
Justificação da Resolução Real: Categorias Específicas do Factor Geral Aluno

Categorias	*Descrição*
Afirmação de poder	Esta categoria justifica a resolução à luz do comportamento de afirmação de poder dos alunos, em particular: não cedência à autoridade, não anuência, não conformidade com os comportamentos esperados, para os quais são convidados, incitados, de modo mais ou menos explícito. Trata-se pois de um impedimento, uma obstrução activa à acção ou vontade do professor.
Expressão de opinião	Esta categoria justifica a resolução como uma resultante das opiniões, das interpretações ou dos sentimentos que os alunos fazem, têm sobre a situação e cujo direito de expressão reclamam. Neste caso a resolução é vivida como um meio de os alunos exercerem o seu direito de participação, de poderem expressar a sua opinião, o seu ponto de vista (que pode ser de desacordo) ou os seus sentimentos sobre a situação ou ainda como um legítimo meio de autodefesa.
Respeito pela maioria	Esta categoria justifica a resolução como um meio de os alunos respeitarem a vontade do grupo a que pertencem.

(continua)

Quadro 4.14 (continuação)

Categorias	Descrição
Protecção do bem estar, da relação	Esta categoria justifica a resolução como um meio através do qual se torna possível garantir o bem estar pessoal (geralmente dos alunos, do/s envolvido/s e ou dos outros, mas também por vezes o do professor) ou da relação.
Questões relacionadas com a tarefa	Esta categoria justifica a resolução pela invocação do tipo de relação que o aluno tem com a tarefa (nomeadamente a desmotivação para o estudo ou para o estudo desta ou daquela disciplina em particular), ou pela necessidade de a proteger. Neste último caso, o modo de resolução é visto como um meio através do qual se torna possível aos alunos garantir a sua aprendizagem, proteger as condições de realização da mesma, bem como as condições de avaliação do seu trabalho escolar.
Comportamento inadequado	Esta categoria justifica a resolução pelo comportamento inadequado do aluno; é este que explica a emergência de um determinado modo de resolução. Envolve referência a questões tais como, reincidência, indelicadeza, desatenção.
Desresponsabilização	Esta categoria justifica a resolução à luz da existência de comportamentos de não assunção de responsabilidade pela falta cometida e ou de não implicação na resolução da situação.
Impotência	Esta categoria justifica a resolução à luz do não poder do aluno, à sua impossibilidade de intervir na situação e de alterar o seu curso.

4. Quanto ao *conteúdo da justificação dos obstáculos à alternativa*, como se pode ver na Figura 4.6, integra-se neste subdomínio a informação referente aos factores gerais a que o aluno atribui as dificuldades que poderiam ser encontradas na implementação da sua proposta, caso ela tivesse sido tentada, bem como os seu respectivos conteúdos específicos. Como factores gerais temos o professor, o aluno, a interacção, a terceira parte e a qualidade da resolução.

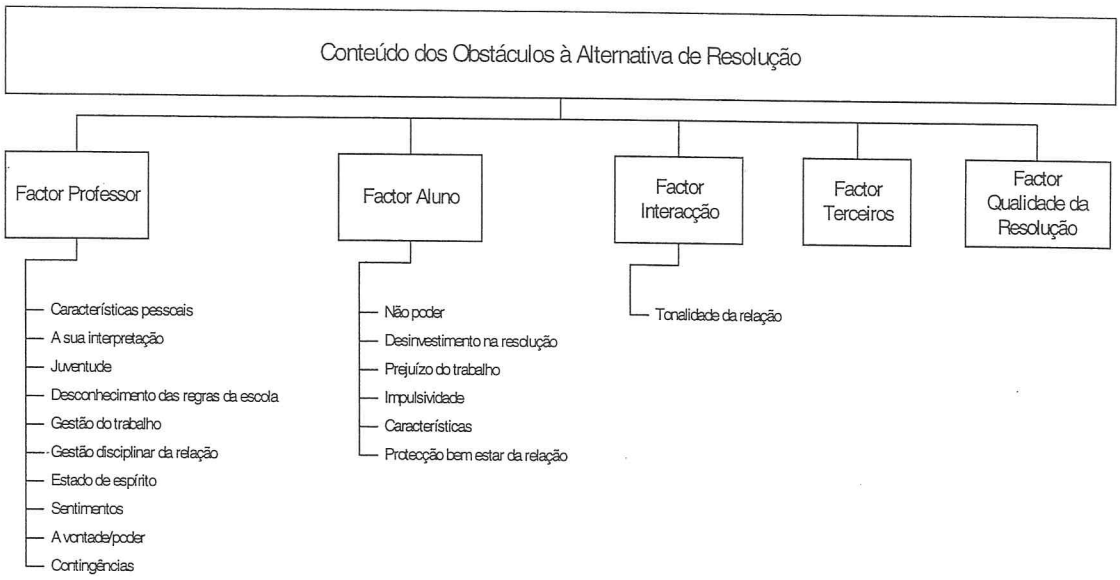


Figura 4.6 Temas e categorias do domínio conteúdo da justificação dos modos alternativos de resolução.

Ao mobilizar o *factor geral professor* o aluno coloca no professor os eventuais obstáculos à concretização da sua proposta. Como se especificará no Quadro 4.15, fá-lo invocando quer aspectos mais estáveis do professor, como as suas características pessoais e a sua idade, quer aspectos mais localizados que têm a ver com os seus sentimentos, estado de espírito e interpretações actualizados na situação, quer aspectos mais relacionados com o seu papel profissional, como sejam, a gestão da tarefa, da disciplina, das relações ou mesmo o seu desconhecimento das regras da escola, quer invocando ainda aspectos relacionados com o acaso.

O *aluno é outro dos factores gerais* colocado pelos estudantes como explicativo dos eventuais obstáculos à concretização da sua proposta. Como no Quadro 4.16 se especificará, os obstáculos são explicados quer através de referências a características pessoais e mais estáveis do aluno, quer através de aspectos mais relacionados com o seu comportamento na situação, como sejam, o desinvestimento e a impulsividade, quer ainda por questões de defesa pessoal e ou da relação com o outro.

Os estudantes invocam ainda como factor geral justificativo dos obstáculos à sua proposta a interacção, explicação que remete para a *tonalidade da relação*, para o ambiente afectivo da relação existente entre as partes em conflito, para as características da relação que mantêm. Geralmente o que está em questão é o ambiente entre professor e alunos, mas também pode reportar-se à relação entre alunos em conflito.

Um quarto factor geral tem a ver com a *intervenção de terceiros*, ou seja, com os impedimentos introduzidos pela acção de terceiros. Finalmente, um quarto factor geral justificativo dos possíveis obstáculos à execução da alternativa, remete para a *qualidade da resolução* efectivamente implementada: o obstáculo reside na natureza e qualidade insuficientemente convincente da proposta alternativa; esta é avaliada nomeadamente em função da sua previsível eficácia e frequentemente por comparação com a resolução realmente implementada. Desta comparação a proposta alternativa sai vencida, sendo a resolução real julgada mais adequada, em termos gerais ou num ou outro dos seus aspectos mais relevantes.

Quadro 4.15
Justificação dos Obstáculos à Alternativa: Categorias Específicas do Factor Geral Professor

Categorias	Descrição
Características pessoais	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa são atribuídos pelo funcionamento psicológico do professor, pelo modo como ele em regra funciona ou como funcionou ali e agora ou pelas características psicológicas, positivas e ou negativas, da pessoa que ele é.
Interpretações.	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pelo juízo do professor; as leituras, interpretações ou avaliações que faz constituem a razão de ser para os obstáculos encontrados. Assim, por exemplo, a interpretação (incorrecta) que faz da situação e ou as (más) intenções que atribui ao/s aluno/s, a opinião que formula sobre ele/s e ou sobre a situação, a avaliação que faz sobre os modos de resolução, acabam por constituir um impedimento à implementação de outras soluções.
Juventude	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pela idade do professor e consequentemente a sua pouca experiência profissional justificam a dificuldade de envolvimento noutro tipo de resoluções.
Desconhecimento das regras da escola	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pelo facto de o professor ignorar as características da escola, da sua população discente, mas também das regras em vigor entre os seus colegas, justificam a dificuldade de envolvimento noutro tipo de resoluções.
Gestão do trabalho	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pela atitude do professor perante a tarefa educativa de ensino, aprendizagem e avaliação e o modo como gere aquela tarefa, constitui um obstáculo à mobilização de outras soluções.

(continua)

Quadro 4.15 (continuação)

Categorias	Descrição
Gestão da disciplina, da relação	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pela técnica disciplinar do professor, pelo modo como ele habitualmente resolve os problemas com os seus alunos ou pelo modo como naquele momento se confrontou com a situação.
Estado de espírito	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pela disposição que a professora já trazia no dia do incidente.
Sentimentos	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pelo modo negativo como o professor ali reagiu, como respondeu emocionalmente à situação, pelo mal estar que esta lhe provocou.
Poder	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pelo poder discricionário do professor, pela sua vontade, a sua determinação em agir desta ou daquela maneira.
Contingências	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pela ocorrência de acasos, de situações fortuitas que acontecem com o professor.

Quadro 4.16
Justificação dos Obstáculos à Alternativa: Categorias Específicas do Factor Geral Aluno

Categorias	Descrição
Ausência de poder	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pela inexistência de poder por parte do aluno e ou pela dificuldade em o exercer, bem como pela a sua consequente posição de submissão.
Desinvestimento na resolução.	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa pelo desinvestimento do aluno na resolução, pela sua não implicação nesse processo, a sua atitude de desistência relativamente à procura de uma solução equilibrada e satisfatória.
Prejuízo do trabalho	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa com o facto de o comportamento inadequado do/s aluno/s estar a constituir um prejuízo quer para o ensino do professor quer para a aprendizagem dos alunos, facto que de algum modo legitima a solução implementada. Trata-se de proteger a tarefa escolar.
Impulsividade na resposta	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa à luz do modo impulsivo, rápido, irreflectido, emocionalmente intenso com que se produziu a resposta do aluno à situação.

(continua)

Quadro 4.16 (continuação)

Categorias	Descrição
Características do aluno	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa com base nas características das pessoais do aluno, no seu carácter, no seu modo de ser particular ou próprio das pessoas da sua idade, da sua geração.
Protecção do bem estar e da relação	Esta categoria justifica os obstáculos à alternativa por uma questão de defesa das próprias pessoal do aluno, de defesa e protecção do seu bem estar ou da relação entre as partes.

4.1.4 As Avaliações da Justiça e do Cuidar

Neste domínio teve-se como objectivo explorar o sentido da avaliação dos estudantes sobre a justiça e o cuidar manifestados pelos actores nos procedimentos resolutivos do conflito, quer na situação de resolução real, quer na de alternativa.

Na *avaliação da justiça e do cuidar* revelados nas resoluções, identificaram-se globalmente quatro posições alternativas quanto à avaliação moral da resolução real e da resolução alternativa, mais especificamente quanto à existência de justiça e de cuidar nas mesmas. Essas posições são pois as seguintes: (a) afirmação clara quanto à justiça ou ao cuidar da resolução, em termos gerais ou relativamente a um ou outro dos seus aspectos; (b) afirmação clara quanto à ausência de justiça ou de cuidar na resolução; (c) juízo avaliativo flexível, identificando-se com clareza aspectos justos e aspectos injustos da resolução ou aspectos reveladores de cuidar para com as pessoas e outros que o não são; (d) posição avaliativa ambivalente, caracterizada pela produção de juízos avaliativos que apresentam um sentido hesitante, dubitativo, reticente, tornando-se difícil um pronunciamento final do categorizador sobre os mesmos. Os participantes que não se pronunciam são classificados como não resposta.

4.1.5 As Concepções de Justiça e de Cuidar

Mobilizámos nos dois domínios da justiça e do cuidar três temas ou ângulos de análise dos dados disponíveis, a saber: as categorias ou valores ou critérios morais específicos, as orientações morais e os tipos morais, como se pode ver na Figura 4.7.

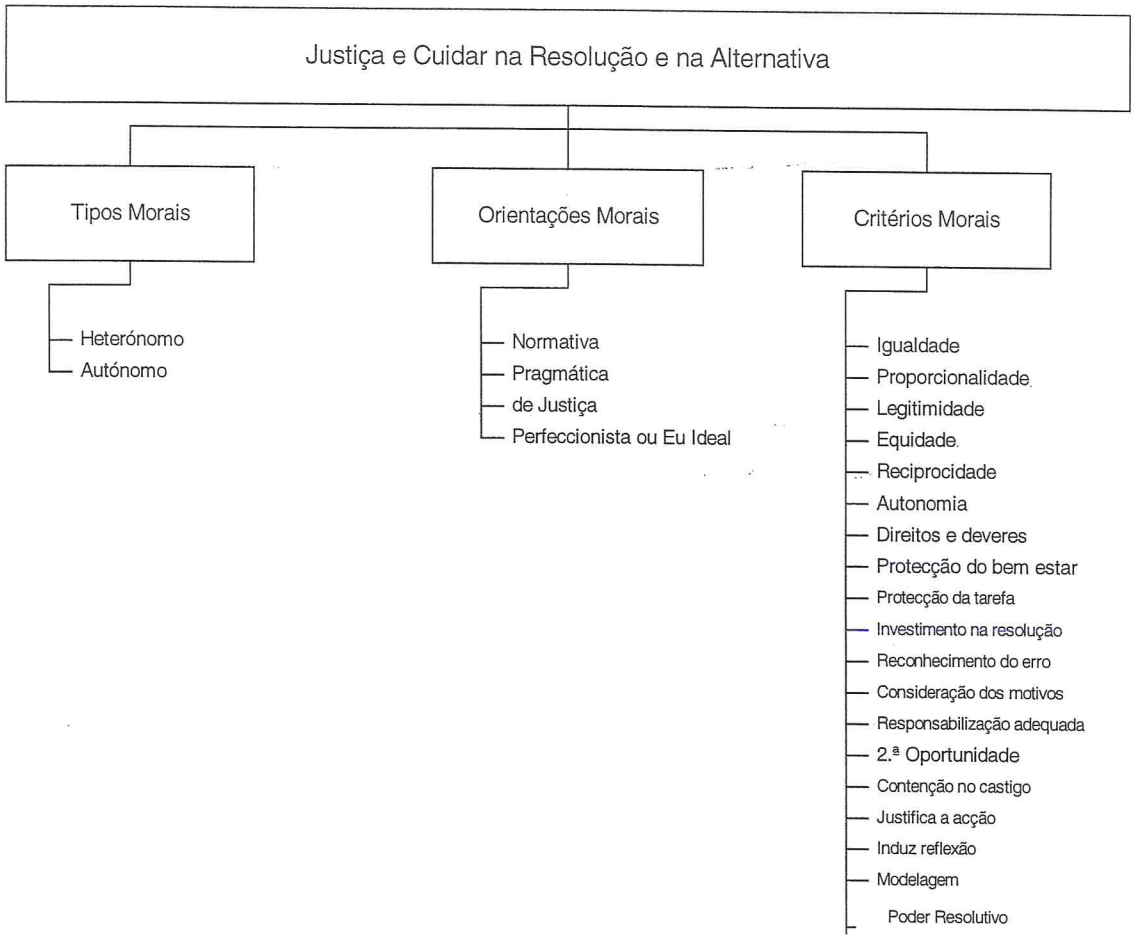


Figura 4. 7. Temas e categorias dos domínios da justiça e do cuidar.

O primeiro momento do trabalho consistiu em identificar os *critérios ou categorias específicas de justiça e de cuidar* que presidiram à argumentação dos participantes; pretendeu-se perceber com base em que considerações justificavam os participantes as suas avaliações sobre as resoluções à luz daqueles parâmetros. Tratou-se de explorar as respostas dos participantes à pergunta sobre o porquê das avaliações apresentadas. Não partimos pois de um conceito prévio de justiça e do cuidar cuja presença ou ausência iríamos verificar, antes optámos por um procedimento empírico: perante conflitos reais e significativos que critérios de justiça e de cuidar são mobilizados pelos participantes no contexto da presente análise?

Através da análise das respostas aos porquês obtivemos informação sobre quais as considerações a que os participantes atenderam para decidirem se uma acção, globalmente considerada ou tomada num ou noutro dos seus aspectos, era ou não justa, era ou não reveladora de cuidar. Esta análise permitiu-nos então inferir sobre o conteúdo dos conceitos de justiça e de cuidar dos estudantes, nos termos em que os mesmos são utilizados a propósito

da avaliação moral da resolução dos conflitos na sala de aula e nos termos em que os mesmos nos são revelados pelos estudantes neste tipo de entrevista. Podemos considerar estas categorias como valores, ou seja, como "princípios ou critérios usados para avaliar objectos de um espectro relativamente largo . . . com base em informação proveniente de uma fonte motivacional, emocional, cognitiva ou comportamental" (Azevedo, 1996, p.147).

A opção por um sistema comum de categorias aos domínios morais da justiça e do cuidar resultou de uma imposição dos próprios dados. Foram estes que não encaminharam o processo de construção das categorias por caminhos substancialmente diferentes. A definição das categorias constituintes deste sistema de análise pode ser acompanhada no Quadro 4.17.

Quadro 4.17
Categorias Morais Específicas

Categorias	Descrição
Igualdade.	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta o facto de a resolução assegurar ou não a igualdade em diversas situações, como seja, na distribuição dos afectos, no modo de tratamento dos alunos, na distribuição dos prejuízos entre os alunos ou entre professores e alunos. O tratamento não discriminatório dos alunos, o respeito pela regra da igualdade é o critério. É para campo da justiça distributiva que este critério nos remete.
Proporcionalidade	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta o facto de a resolução assegurar ou não a existência de proporcionalidade entre o acto e a sanção ou a medida tomada. A regra subjacente é a de "acto grave, pena grave; acto leve, pena leve". É igualmente no campo da justiça distributiva que este critério se situa.
Legitimidade da sanção, da resolução	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta o facto de existirem ou não motivos, razões que justificam, legitimam, as medidas tomadas, a acção empreendida. A clarificação desses motivos assenta geralmente na análise do próprio problema e mais concretamente na análise apreciativa do ou dos comportamentos inadequados que a ele estiveram associados. Em termos mais específicos, através do critério da legitimidade tem-se em conta o facto de a resolução ser ou não reveladora do carácter necessário do castigo, ser ou não o exemplo acabado da incontestada e necessária associação entre mau comportamento e castigo, entre culpa e castigo: ao mau comportamento deve seguir-se o castigo, é legitimo que assim seja e nisso reside a justiça. Este critério é revelador do impacte dos juízos atribucionais nos juízos de justiça. A violação de direitos ou deveres despoleta, entre outros, juízos sobre a existência de justificação ou não para o acto cometido (Mikula, 1993).

(continua)

Quadro 4.17 (continuação)

Categorias	Descrição
	Embora predomine uma avaliação genérica da situação como base de sustentação do critério da legitimidade ("Porque eles não deviam ter-se portado daquela maneira"), verifica-se também uma análise apreciativa dos comportamentos evidenciados no incidente que tem em conta questões mais especificas. Estas questões reportam-se a aspectos tais como: a protecção versus os danos relativamente à tarefa, o respeito versus o desrespeito pela regra da igualdade, o significado versus a arbitrariedade dos comportamentos, o acaso versus a intencionalidade na provocação de danos, a não consciência versus consciência sobre as possíveis consequências dos actos cometidos, o respeito versus o desrespeito pela autonomia dos participantes, a existência ou não de uma adequada responsabilização.
Equidade	Segundo esta categoria, o juízo moral assenta na mobilização de um critério não absoluto, mas relativo, de igualdade, isto é, uma igualdade que tem em conta as circunstâncias. Tal como no critério da igualdade, encontra-se subjacente uma atitude comparativa, mas que aqui funciona com uma maior flexibilidade e complexidade de considerações. Embora possamos localizar este critério no campo da justiça distributiva, ele não se confunde inteiramente com a proporcionalidade; ele aproxima-se antes de uma aplicação elaborada do principio da igualdade.
Reciprocidade	Segundo esta categoria, o juízo moral assenta na regra de "olho por olho, dente por dente" ou, se preferirmos uma formulação mais positiva, "amor com amor se paga". Trata-se de, com alguma linearidade, retribuir ao outro aquilo que do outro se recebeu.
Autonomia	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta se a resolução se apoia no respeito pela autonomia de funcionamento das partes ou se, pelo contrário, se traduz num acto de afirmação do domínio de uma parte sobre a outra. É um dos parâmetros principais de moralidade no sistema piagetiano de análise.
Direitos, deveres	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta se a resolução corresponde ou não ao exercício de direitos por parte dos alunos (direitos de opinião, de expressão, de privacidade, por exemplo) e ou por parte dos professores (de punir, de controlar a turma, de distribuir tarefas, por exemplo). A resolução pode ser também avaliada em função da assunção ou não, do cumprimento ou não de deveres pelas partes envolvidas na interacção, alunos e ou professores. Aproximando-nos da formulação de Mikula (1993), diríamos que o uso deste critério de juízo tem a ver com o facto de as pessoas receberem, exercerem ou cumprirem com o que é esperado, em virtude de quem são ou do que fizeram.

(continua)

Quadro 4.17 (continuação)

Categorias	Descrição
Protecção do bem estar	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de a resolução assegurar ou não que as pessoas se sintam bem na situação, se sintam bem tratadas, a sua pessoa, os seus interesses e as suas necessidades consideradas e ou que a relação entre elas é protegida. É a tonalidade dos afectos, dos sentimentos das pessoas e dos relacionamentos entre elas que são tidos em conta. É a pessoa inteira que se sente ou não protegida pele emergência de comportamentos mais ou menos correctos, polidos ou respeitosos, no modo de tratar os outros, de lidar com eles. A mobilização deste critério pode assentar na observação de atenção às necessidades da generalidade ou da maioria dos alunos e não apenas às dos que estão directamente envolvidos no incidente ou mesmo por oposição à consideração das necessidades destes. A justiça interaccional (Bies & Moag, 1986), mas também a consideração pelo critério da necessidade, nos termos em que Deutsch (1983) o definiu no quadro da justiça distributiva, parecem ser os campos para os quais nos remete este critério de juízo.
Protecção na tarefa	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de a resolução ter ou não em conta a protecção da tarefa escolar de professores e ou alunos, ser ou não reveladora dessa preocupação. Esta categoria mostra-nos que as avaliações de justiça nos relacionamentos em contexto escolar podem ser presididas por um critério orientado para a tarefa. Cremos que é também para o campo da justiça interaccional que este critério nos remete, bem como para a consideração de um bem, de uma necessidade, que é central no papel de estudantes: a tarefa escolar.
Investimento na resolução	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de se verificar ou não implicação, envolvimento directo das partes ou pelo menos de uma das partes do conflito na efectiva resolução do problema. A assunção de responsabilidades pela resolução da situação criada, o não deixar arrastar o problema sem qualquer solução ou sem acertada solução, o não alijar de responsabilidades pela resolução, é o critério aqui tido em conta. Excepcionalmente a mobilização do critério de investimento na resolução reporta-se à implicação de terceiros no processo de resolução. Estes valorizados terceiros são geralmente os pais, o director de turma ou o conselho directivo, sendo então esperado que eles assumam papéis tais como, serem depositários de informação sobre a situação, mediadores entre as partes em contenda, efectivos e directos agentes de resolução do problema, amenizadores da situação, influenciadores no processo. Este critério parece remeter-nos preferencialmente para o campo da justiça procedimental.

(continua)

Quadro 4.17 (continuação)

Categorias	Descrição
Reconhecimento do erro	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de a resolução traduzir ou expressamente integrar (ou não) o reconhecimento do erro por parte de quem o cometeu, ou seja, tem-se em conta se existe ou não assunção de responsabilidades neste campo. Trata-se de um critério que nos remete para o campo da justiça procedimental. Este critério parece remeter-nos preferencialmente para o campo da justiça procedimental.
Consideração dos motivos	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta se no processo de resolução se registaram ou não, uni e ou bidirecionalmente atitudes de escuta entre as partes. As referências à interacção, ao diálogo, a uma certa qualidade horizontal da relação, à compreensão mútua, são importantes expressões deste critério; surgem igualmente muitas referências à existência ou não de consideração pelos motivos e posições dos alunos, de escuta das suas posições, pontos de vista, necessidades, interesses. É nomeadamente a atenção à responsabilidade subjectiva que está em jogo. É procedimento de resolução que aqui é considerado, pelo que podemos dizer que este critério nos remete prioritariamente para o campo da justiça procedimental. Este critério parece remeter-nos preferencialmente para o campo da justiça procedimental.
Responsabilização adequada	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta se no modo como as coisas foram resolvidas, foi (ou não) o verdadeiro culpado que foi responsabilizado, se sobre isso não há, com ou sem intenção, algum engano. Trata-se de considerar se é o culpado que, por exemplo, sofre as consequências do modo de resolução ou que acarreta com as dificuldades do processo, ou se, pelo contrário, se verifica um erro nesse processo, sofrendo os danos alguém que é inocente.
Segunda oportunidade	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de a resolução envolver ou não a concessão ao prevaricador de tempo ou de uma outra oportunidade, a fim de poder corrigir o seu comportamento; portanto trata-se de ter em conta se a resolução propicia ou não oportunidades de correcção. Neste quadro, por exemplo, os avisos do professor são particularmente valorizados.
Contenção no castigo	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta se a resolução contornou ou não o recurso ao castigo ou se houve ao menos contenção no castigo, mediante recurso a um mal ou a um castigo menor do que aquele que seria possível. Se através da solução encontrada se conseguiu evitar o castigo, ou se, pelo menos, se conseguiu utilizar um castigo menos grave do que o admissível ou esperado, então a resolução é positivamente avaliada do ponto de vista moral. É a ideia de acautelar consequências negativas para o prevaricador que está em causa.

(continua)

Quadro 4.17 (continuação)

Categorias	Descrição
Dá esclarecimentos, justifica a acção	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta o modo como o professor exerceu o seu poder disciplinar, se ele foi ou não revelador de respeito pelos alunos; à luz deste critério o respeito manifesta-se no facto de o professor pedir e ou escutar esclarecimentos dos alunos, mas também de lhos prestar, dando-lhes a conhecer a sua situação, explicitando-lhes as razões dos seus actos, ou prestando-lhes qualquer outro tipo de esclarecimentos relacionados com o caso. Este critério parece remeter-nos preferencialmente para o campo da justiça procedimental.
Induz reflexão, compreensão da situação	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de a resolução assentar (ou não) prioritariamente em acções apostadas em favorecer a compreensão da situação, em despertar no prevaricador a compreensão, a consciência, sobre o que está certo e errado na situação. Este critério parece remeter-nos preferencialmente para o campo da justiça procedimental.
Modelagem	Segundo esta categoria, o juízo moral apoia-se no facto de o procedimento usado, o modo da resolução, constituir ou não em si próprio um bom exemplo a seguir e de ser assim, por conseguinte, uma boa condição de aprendizagem. Este critério parece remeter-nos preferencialmente para o campo da justiça procedimental.
Poder resolutivo	Segundo esta categoria, o juízo moral tem em conta se a resolução efectivamente resolveu (ou não) os problemas: se a situação fica resolvida, se os comportamentos inadequados são extintos, nomeadamente pelo surgimento de comportamentos mais adequados, então trata-se de uma resolução positivamente avaliada. Caso contrário, se a resolução não extingue ou gera mesmo novos maus comportamentos, se não faz desaparecer a situação inadequada, se tudo se mantém na mesma ou se arrasta ou mesmo se agrava, então, não é avaliada positivamente. Cai portanto também no universo deste critério a ideia de prevenção. Assim o juízo moral coloca como questão se a resolução teve como efeito prevenir, evitar males futuros, ou se, pelo contrário, não teve esse efeito, podendo mesmo verificar-se a situação inversa: o tipo de resolução utilizada potenciando a manutenção do problema ou mesmo a criação de novos problemas. Este critérios parece-nos manter ligações quer com o campo da justiça procedimental, quer interaccional, confirmando, aliás, como é difícil, em muitas situações, separar as duas moralidades. Na verdade, é no quadro das interacções que os procedimentos se gizam e executam. Trata-se aliás de uma observação válida a propósito de toda as categorias que associámos ao campo da justiça nos procedimentos.

Num segundo momento da análise procedeu-se a uma agregação dos dados categorizados no primeiro sistema de análise em *orientações e tipos morais*. Teve-se como objectivo obter uma leitura mais significativa dos resultados mobilizando-se para o efeito um sistema de análise mais formal. Com base nessa agregação procurámos então identificar *as orientações morais* mobilizadas pelos participantes na avaliação moral das situações e, seguidamente, com base na agregação das orientações, os *tipos morais* a que argumentação dos participantes poderia ser associada.

Os procedimentos de agregação assentaram na articulação entre as quatro orientações morais referidas e definidas por Kohlberg e as nossas próprias categorias morais empiricamente construídas e definidas a partir do discurso dos participantes. A mobilização do pensamento kholberguiano conta com o entendimento de que cada uma das orientações mobiliza determinados critérios de justiça ou tipo de elementos e realiza determinado tipo de operações, com vista à regulação das interacções e da vida social, à luz da justiça, nos termos que se passa a citar.

> "1. Ordem normativa: Orientação por normas prescritas e por papéis de ordem moral ou social. As considerações básicas na tomada de decisão centram-se no elemento regras.
> 2. Consequências de utilidade: Orientações pelas boas ou más consequências da acção na situação para o bem estar dos outros e ou do eu.
> 3. Justiça ou equidade: Orientação pelas relações de liberdade, igualdade, reciprocidade ou acordo entre as pessoas.
> 4. O eu ideal ou perfecionista: Orientação por uma imagem do actor como um eu bom, ou como alguém com consciência e pelos motivos ou virtude do eu (relativamente independente da aprovação dos outros)" (Kohlberg, 1992, p.196).

As *orientações morais* foram então trabalhadas tendo-se em conta as referências teóricas do parágrafo anterior e a definição das nossas próprias categorias, o que conduziu à agregação destas nos seguintes termos: (a) na orientação normativa. integrámos as categorias da legitimidade e a de direitos e deveres; (b) na orientação pragmática, integrámos as categorias de bem estar, protecção na tarefa, segunda oportunidade, evitação do castigo e poder resolutivo; (c) na orientação de justiça, integrámos as categorias de igualdade, proporcionalidade, equidade, reciprocidade, autonomia e responsabilização adequada; (d) na orientação perfeccionista, integrámos as categorias investimento na resolução, reconhecimento do erro, consideração dos motivos, prestação de esclarecimentos, indução de reflexão e modelagem. Para efeitos desta agregação constitui-se um júri que num primeiro momento apenas divergiu quanto à localização de duas das categorias nas respectivas orientações, e que, num segundo momento de trabalho, concordou inteiramente com a agregação aqui apresentada.

Como já se referiu, procedeu-se seguidamente à análise das respostas em função dos critérios de autonomia e de heteronomia, tendo como referência, por um lado, a conjugação feita por Kohlberg entre a orientação normativa e a orientação assente nas consequências para definir a *moralidade de tipo heterónomo* e, por outro, a conjugação da orientação pela justiça e da orientação pelo eu ideal para definir a *moralidade de tipo autónoma*.

4.1.6 O Sistema de Análise: Sumariando

Sumariando o que foi abordado na presente secção, a Secção 4.1, diremos que se apresentou o que designámos de primeiros resultados. Estes constituem o sistema de análise resultante da análise de conteúdo da informação disponível. É à luz deste sistema que procederemos ao estudo quantitativo do conteúdo da representação, cujos resultados serão apresentados no presente capítulo.

4.2 A DISTRIBUIÇÃO NA AMOSTRA DA VARIÁVEL DESENVOLVIMENTAL COMPETÊNCIA DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL E DAS VARIÁVEIS DE CONTEXTO

Propomo-nos nesta secção proceder à apresentação de dois tipos de resultados. Os primeiros dizem respeito aos obtidos na sequência da utilização da entrevista de avaliação da competência social *estratégia de negociação interpessoal* (ENI). Os segundos dizem respeito a resultados obtidos através da aplicação da entrevista base da pesquisa, os quais traduzem novas caracterizações da amostra, a que atribuímos o estatuto de variáveis de ancoragem. Na primeira situação encontramo-nos no campo das variáveis desenvolvimentais; na segunda, no campo das variáveis de contexto (natureza do conflito, envolvimento do narrador e tempo da narrativa). Vejamos então os resultados obtidos.

1. Como oportunamente se referiu no capítulo da Metodologia, foi constituída uma subamostra de 45 participantes com estudantes de 6° e 12° ano de escolaridade, rapazes e raparigas, de meio urbano e meio rural, junto de quem se aplicou a entrevista sobre a competência estratégias de negociação interpessoal, da autoria de R. Selman e seus colaboradores (1986), na tradução portuguesa de J. Coimbra (1991).

Com base nos resultados obtidos foram calculadas as médias gerais ENI da totalidade da amostra e de cada um dos grupos definidos pelas variáveis idade-ano de escolaridade (6° e 12°

anos) e natureza do conflito (simétrica e assimétrica). Foi ainda calculado o nível clínico de cada grupo, bem como a distribuição das diversas orientações estratégicas.

Relativamente à média geral da competência, como se pode ver no Quadro 4.18, os resultados foram de 1.47 na totalidade da amostra, de 1.18 no 6° ano e de 1.75 no 12° ano. Quanto às médias obtidas nos conflitos simétricos, elas são superiores às que se registaram nos conflitos assimétricos. Assim, no grupo de narradores de conflitos simétricos a média da é de 1.56, enquanto que no grupo de narradores de conflitos assimétricos ela se apresenta com o valor de 1.36. Esta superioridade da média nos conflitos simétricos mantém-se nos dois anos de escolaridade. Nos conflitos simétricos, o grupo de 6° ano apresenta uma média ENI de 1.31, enquanto que nos assimétricos ela é de 1.05; no 12° ano a média alcançada nos conflitos simétricos é de 1.81, sendo de 1.68 nos assimétricos.

Entretanto, diferenças significativas de médias ENI vamos encontrá-las entre os grupos definidos pelas variáveis ano de escolaridade (t = -7.727; gl = 46; p = .000) e envolvimento do narrador (t = 2.173; gl = 46; p = .035). No primeiro caso, a média dos estudantes de 6° ano foi de 1.1875 (N = 24; DP = 0.2188) e a dos estudantes de 12° ano foi de 1.7546 (N = 24; DP = 0.2854), portanto significativamente superior à do grupo dos mais novos. No segundo caso, a média dos narradores actores foi de 1.5449 (N = 34; DP = 0.3707) e a dos narradores observadores de 1.2917 (N = 14; DP = 0.3577).

Quadro 4.18
Média Geral da Competência de Negociação Interpessoal por Tipo de Conflito, segundo o Ano de Escolaridade e na Totalidade da Amostra

Tipo de Conflito	Participantes	N	Média
Simétrico	6°	24	1.3194
	12°	24	1.8194
	Total	48	1.5694
Assimétrico	6°	24	1.0556
	12°	24	1.6806
	Total	48	1.3681
Geral	6°	24	1.1875
	12°	24	1.7546
	Total	48	1.4711

Os resultados obtidos na entrevista de avaliação da competência ENI podem também ser considerados através da variável categorial *nível clínico*. Esta variável reporta-se ao nível clínico predominante no conjunto das histórias; em caso de empate, considerou-se como nível do sujeito o nível superior a que o mesmo teve acesso (Shultz, Yeats & Selman, 1989). Na nossa amostra nenhum sujeito apresentou nível 0, nem nível 3, distribuindo-se os participantes pelos níveis 1 e 2. Como se pode verificar no Quadro 4.19, nos participantes de

6° ano predomina o nível 1, enquanto que nos de 12° predomina o nível 2, rigorosamente na proporção inversa. Assim, nos estudantes de 6° ano, registaram-se 75% de participantes com nível 1 e 25% com nível 2 e, nos de 12° ano, 25% com nível 1 e 75% com nível 2. A relação entre o nível e a variável idade-ano de escolaridade é pois significativa ($\chi^2 = 12.0$; $gl = 2$; $p = .001$).

Quadro 4.19
Nível Clínico da Competência de Negociação Interpessoal por Ano de Escolaridade e na Totalidade da Amostra

		Nível 1	Nível 2
Participantes	N	%	%
6°	24	75.0	25.0
12°	24	25.0	75.0
Total	48	50.0	50.0

Recorde-se que Selman propõe ainda que seja identificada a orientação da estratégia de acordo com quatro categorias: estratégias autotransformadoras, heterotransformadoras, colaborativas e indeterminadas. O uso de qualquer uma das estratégias pode ser feito uma, duas, três ou quatro vezes, ou seja, tantas quanto o número dos dilemas colocados. Na nossa amostra, as estratégias auto e heterotransformadoras foram usadas por um número quase idêntico de participantes (45 e 44, respectivamente), sendo bastante menos expressiva a frequência dos que mobilizaram estratégias colaborativas (8). No Quadro 4.20 podemos observar, em termos percentuais, a distribuição de cada uma das orientações estratégicas. Saliente-se o pouco uso que é feito das estratégias de orientação colaborativa.

Quadro 4.20
A Distribuição das Diversas Orientações Estratégicas na Totalidade da Amostra

	Autotransformadoras	Heterotransformadoras	Colaborativas
Número de Vezes de Uso da Orientação (N= 48)	%	%	%
0 vezes	6.3	8.3	83.3
1 vez	31.3	20.8	14.6
2 vezes	39.6	50.0	2.1
3 vezes	18.8	16.7	—
4 vezes	4.2	4.2	—

2. Vejamos agora a distribuição das *variáveis de contexto narrativo* e que relações elas próprias apresentam entre si e com as restantes variáveis de ancoragem. A variável categorial *natureza do conflito* surge na sequência do pedido feito aos estudantes para que nos contassem um problema ocorrido na sala de aula entre eles e um ou vários colega (s) ou entre eles e um ou outro professor, tendo sido deixado ao seu critério a opção sobre o tipo de

conflito a evocar. Daí que, em função da posição relativa dos seus intervenientes, emergiram três tipos de conflitos: conflitos de tipo ou de natureza simétrica, ou seja, ocorridos entre alunos; conflitos de natureza assimétrica, envolvendo alunos e professores; finalmente, uma terceira categoria residual de conflitos envolvendo, quer simultaneamente alunos entre si e estes com o professor, quer conflitos cujo contexto relacional era uma tanto indeterminado.

Os estudantes também se diferenciaram em virtude da natureza do seu envolvimento no conflito narrado. Registaram-se então situações em que o narrador era ou tinha sido parte do conflito e outras em que tal envolvimento não se registava, sendo o seu estatuto o de observador. Com efeito, embora no nosso pedido privilegiássemos explicitamente narrativas sobre experiências vividas de conflito, alguns alunos não narraram incidentes em que tivessem estado ou ainda estivessem envolvidos, alegando por vezes que com eles não tinham ocorrido problemas ou que pelo menos não se lembravam de nenhum que merecesse destaque. Estes estudantes preferiram narrar problemas a que assistiram.

Finalmente um outro elemento definidor do contexto da narrativa tem a ver com a localização temporal do problema. Também aqui, embora no nosso pedido privilegiássemos explicitamente narrativas sobre incidentes ocorridos no tempo presente (o ano lectivo em que decorreu a entrevista), alguns estudantes preferiram reportar-se a incidentes ocorridos num passado próximo, ou seja, num dos anos lectivos do ciclo de escolaridade frequentado pelo estudante ao tempo da realização da entrevista e mesmo alguns, embora poucos, a incidentes que tiveram lugar num passado mais distante.

Vejamos então como se distribui a amostra (n= 202), no quadro destas diversas variáveis. Relativamente à natureza do conflito, como se pode ver no Quadro 4.21, sucedeu que mais de dois terços dos estudantes se reportaram a problemas ocorridos entre alunos e os seus professores (72.3%; n= 146). Embora relevante, é menor a referência a conflitos ocorridos entre pares (22.8%; n= 46), tendo sido irrisória a referência a situações conflituais mistas, ou seja, com envolvimento simultâneo no conflito de alunos entre si e entre estes e o professor.

Quadro 4.21
Distribuição da Amostra pelos Tipos de Conflito

Tipos de Conflito (N= 202)	%
Simétrico	22.8
Assimétrico	72.3
Indeterminado	1.0
Misto	4.0

Cruzando as variáveis natureza do conflito, nas suas categorias de conflito simétrico e assimétrico, com a variável ano de escolaridade, verifica-se uma relação significativa entre elas (χ^2 = 56.680; *gl* = 2; *p* =.000). De facto, há significativamente mais estudantes de 6° ano (78.3%) do que dos restantes anos de escolaridade a reportarem-se a conflitos simétricos; também há significativamente menos estudantes de 9° e 12° ano do que de 6° a invocarem narrativas dessa natureza (10.9%, quer no 6°, quer no 9° ano). Inversamente, há significativamente mais estudantes de 9° (41.8%) e 12° (39.7%) do que de 6° ano a narrar conflitos assimétricos, sendo significativamente menos do que o esperado a percentagem de estudantes de 6° (18.5%) ano que se refere a conflitos desta natureza.

Quanto ao estatuto de envolvimento do narrador na narrativa, podemos ver no Quadro 4.22 que, embora na maioria dos conflitos descritos o narrador fosse um dos seus protagonistas (62.4%; n= 126), são contudo ainda de sublinhar as situações em que tal não se verificou (37.6%; n= 76).

Quadro 4.22
Distribuição da Amostra na Variável Envolvimento do Narrador

Envolvimento do Narrador (N= 202)	%
Narrador envolvido	62.4
Narrador não envolvido	37.6

Entretanto, o estatuto de actor ou de observador com que o narrador se apresenta relaciona-se significativamente com algumas das variáveis da pesquisa. Assim, comecemos por assinalar a sua associação com o ano de escolaridade (χ^2 = 11.376; *gl* = 2; *p* = .003). De acordo com tal relação o elemento que nos parece mais destacável respeita ao facto de os estudantes de 12° ano serem aqueles que menos narrativas apresentaram com estatuto de observador (18.4%), distinguindo-se assim significativamente dos seus colegas de 6° (39.5%) e 9° anos (42.1%). Também se observou a relação significativa entre o envolvimento e o sexo (χ^2 = 4.135; *gl* = 1; *p* = .042). De acordo com tal associação, é de sublinhar o facto de os rapazes (59.2%) preferirem mais do que as raparigas (40.8%) a invocação de situações nas quais não foram actores. O estatuto do envolvimento do narrador também se apresenta associado com uma outra variável demográfica, a região (χ^2 = 23.220; *gl* = 1; *p* = .000). De acordo com este resultado merece destaque que os estudantes do meio urbano (84.9%) tendem a assumir o estatuto de protagonista na história narrada bastante mais do que os seus colegas de meio rural (15.1%). Finalmente, esta variável mostrou-se ainda significativamente associada com o tempo da narrativa (χ^2 = 6.089; *gl* = 2; *p* = .048). Este resultado parece

autorizar-nos a dizer que é no passado que se situam as diferenças mais expressivas entre os participantes relativamente a esta variável, ainda que com sentidos inversos. Com efeito, os narradores actores prevalecem sobre os observadores no passado próximo ou recente (22.2% e 10.5% nos envolvidos e não envolvidos, respectivamente); já no passado distante é a situação inversa que se regista: 2.4% e 6.6%, nos envolvidos e não envolvidos, respectivamente. Não parece pois ser nas narrativas sobre o presente que as diferenças de estatuto do narrador se apresentam mais expressivas (75.4% e 82.9%, envolvidos e não envolvidos, respectivamente).

Outro elemento do contexto narrativo reporta-se à localização temporal do conflito narrado. Como se pode observar no Quadro 4.23 é de destacar que os conflitos narrados pelos alunos se reportam predominantemente ao tempo presente (78.2%; n= 158) ou então a incidentes ocorridos num passado muito próximo (17.8%; n= 36). Estes últimos incidentes reportam-se a situação ocorridas num dos anos lectivos do ciclo de escolaridade frequentado pelo estudante ao tempo de realização da entrevista, geralmente ao ano lectivo anterior. É muito pouco relevante a localização do conflito num passado mais distante (4%; n= 8).

Quadro 4.23
Distribuição da Amostra na Variável Tempo da Narrativa

Tempo da Narrativa (N= 202)	%
Presente	78.2
Passado próximo	17.8
Passado distante	4.0

Pesquisando a relação entre o tempo da narrativa e as outras variáveis, fomos verificar que ela se relaciona significativamente com o ano de escolaridade (χ^2 = 87.004; *gl* = 4; *p* = .000), com o envolvimento do narrador (χ^2 = 6.089; *gl* = 2; *p*= .048) e com a região (χ^2 = 23.241; *gl* = 2; *p* = .000). Tais associações permitem-nos destacar, em primeiro lugar, no que respeita ao cruzamento com o ano de escolaridade, que são os estudantes de 12° ano aqueles que menos recorrem a conflitos localizados no ano lectivo em que decorreu a entrevista (41.8% entre os estudantes de 6° e 9° anos e 16.5% entre os 12° ano) e os que mais recorrem a conflitos localizados no passado distante (0% no 6° ano, 12.5% no 9° e 87.5% no 12° ano). Os estudantes de 6° e 9° anos invocam sobretudo histórias que têm a ver com o ano lectivo então em curso e os de 12° ano com o ano lectivo anterior.

Em segundo lugar, no que respeita ao cruzamento com o envolvimento do narrador, podemos destacar que os narradores envolvidos preferem, mais do que os seus colegas, histórias localizadas no presente (60.1% e 39.9%, nos envolvidos e não envolvidos,

respectivamente) ou no passado próximo (77.8% e 22.2%, nos envolvidos e não envolvidos, respectivamente); entretanto, são os não envolvidos que preferem, mais do que os seus colegas, histórias do passado distante (37.5% e 62.5% nos envolvidos e não envolvidos, respectivamente). Finalmente, no que respeita ao cruzamento do tempo da narrativa com a região, podemos destacar que os estudantes de meio urbano preferem, mais do que os seus colegas, histórias passadas no presente (75.3% e 24.7% nos estudantes de meio urbano e rural, respectivamente) ou no passado próximo (80.6% e 19.4%, nos estudantes de meio urbano e rural, respectivamente), enquanto que os do meio rural são os únicos a invocar histórias do passado distante.

São, pois, poucos os estudantes que contam histórias que têm a ver com situações ocorridas em ciclos anteriores de escolaridade: apenas oito, no conjunto da amostra. É no entanto interessante observar que destes oito, sete são estudantes de 12° ano, cinco atribuem-se o estatuto de observador e todos provêm da região rural. Sucede ainda que estas histórias, que foram muito provavelmente vividas com grande intensidade pelos narradores e independentemente do seu estatuto de protagonista ou observador, têm alguns aspectos em comum. Em primeiro lugar trata-se de situações de conflito assimétrico. Em segundo lugar, com excepção de uma, trata-se de situações em que os alunos exibem comportamentos de explícita desconsideração pela presença do professor e mesmo comportamentos de grande confronto verbal e ou ameaça corporal para com ele. Por vezes trata-se de comportamentos que se sucedem a intervenções do professor, a ordens suas que o aluno não aceita, não respeita. Em terceiro lugar, trata-se de situações nas quais o professor se apresenta numa posição de relativa fragilidade que o leva a submeter-se aos alunos ou a solicitar a intervenção de terceiros; apenas uma das narrativas parece fugir a este padrão.

Conteúdos desta natureza vamos encontrá-los igualmente nas narrativas localizadas em tempos de maior recência, não parecendo ser isso que distingue as narrativas localizadas no passado distante das restantes. O que eventualmente as distinguirá é a intensidade do vivido, intensidade que leva à evocação de situações ocorridas lá longe, em ciclos anteriores de escolaridade, num ano que é suposto ser o ano de abandono dessa mesma escola, no caso dos estudantes de 12° ano. Porém, esta explicação não nos aclara por que razão este tipo de localização temporal é usado exclusivamente pelos estudantes de meio rural e quase só por estudantes de 12° ano. Podemos apenas imaginar que se trata de uma região e de um ano de escolaridade onde, em virtude de os conflitos serem menos evidentes ou quiçá menos existentes, é mais corrente o recurso à evocação de conflitos do passado. Uma possível

explicação da opção por narrativas sobre o passado por estudantes especialmente associados a estes grupos (meio rural, 12º ano) pode levar-nos a imaginar que as suas interacções se organizam segundo uma dinâmica relacional menos conflituosa, por uma de duas razões: ou porque essa dinâmica assenta numa estrutura relacional mais hierarquizada e controlada ou porque assenta em relações mais equilibradas e maduras; uma e outra razão permite compreender que os conflitos mais marcantes sejam então procurados no passado. Uma outra explicação possível para aquela opção pode ter a ver com uma maior concentração destes alunos na tarefa escolar, concentração que os desviaria de outro tipo de investimentos.

Em todo o caso, qualquer que seja a leitura que possamos fazer da situação, deve-se sublinhar que, na totalidade da amostra, foram apenas oito os estudantes que optaram por narrativas sobre um passado distante, não se justificando pois desenvolver a análise deste grupo por contraponto à dos restantes estudantes. A esmagadora maioria dos estudantes reporta-se, senão ao ano lectivo em que a entrevista decorreu, a situações de localização temporal muito próxima. Daí que também não tenhamos considerado de interesse a introdução de análises comparativas entre narrativas que se reportam a situações que genericamente podemos classificar como recentes.

No que respeita à distribuição das duas variáveis de contexto consideradas nesta secção, a natureza do conflito e o envolvimento do narrador, podemos concluir que a maioria dos problemas interpessoais ocorridos na sala de aula narrados pelos estudantes adolescentes da nossa amostra remete para conflitos entre professores e alunos, embora nas narrativas tenham igualmente algum relevo os conflitos entre pares. Também podemos concluir que, na maioria das situações, trata-se de conflitos em que se verificou o envolvimento directo do narrador e que tiveram lugar ou bem no ano lectivo em que a entrevista decorreu, ou bem num outro ano em que os estudantes já frequentavam o mesmo ciclo de escolaridade. A análise dos dados também nos revelou diversas situações nas quais estas variáveis mantêm uma relação significativa com algumas das variáveis demográficas e desenvolvimentais.

4.2.1 Alargando a Caracterização das Variáveis de Ancoragem: Sumariando

Sumariando o que foi abordado na presente secção, a Secção 4.2, diremos que tivemos como objectivo caracterizar a amostra em função de informações obtidas na sequência da aplicação da entrevista ENI e da entrevista base, a primeira relativa à avaliação da competência de negociação interpessoal e a segunda à recolha de informação sobre a representação dos participantes a respeito das situações de conflito interpessoal na sala de

aula. Estes resultados permitiram-nos configurar um conjunto de variáveis que não nos foram dadas à partida na recolha da amostra e cujas relações com o conteúdo da representação em estudo nos interessa explorar. Essas variáveis são, no âmbito das variáveis desenvolvimentais, a competência social ENI e no âmbito das variáveis de contexto, a natureza do conflito e o envolvimento do narrador.

Apresentámos, pois, os resultados decorrentes da aplicação da entrevista sobre as ENI. Nas secções que se seguem veremos as relações que foi possível estabelecer entre estes resultados e os conteúdos representacionais mais relevantes. Como referimos no capítulo anterior, exploraremos este tipo de relações a propósito das respostas às questões da entrevista base que se apresentam similares às questões abordadas na entrevista sobre a competência estrutural.

Apresentámos também os resultados relativos à distribuição dos participantes em função de um conjunto de condições por si espontaneamente criadas a partir do modo como se posicionaram face ao tema central da entrevista, o conflito interpessoal na aula. Uns preferiram narrar conflitos simétricos, outros assimétricos (a maioria); uns preferiram narrar conflitos de que foram parte directamente envolvida (a maioria), outros não; uns contaram-nos histórias do passado, outros histórias do presente (a maioria). Vimos como se cruzavam estas variáveis entre si. Contudo o seu principal papel será jogado no cruzamento com as diversas categorias constituintes do conteúdo da representação, com o objectivo de lançarmos alguma luz sobre a ancoragem da representação em estudo e de eventualmente levantarmos algumas hipóteses que possam ser úteis em futuros estudos. A apresentação dos resultados sobre a exploração das relações entre estas variáveis, bem como das restantes variáveis de ancoragem enunciadas no capítulo da metodologia, e o conteúdo da representação, será um dos aspectos centrais da secção seguinte, a par da inventariação dos aspectos mais salientes da representação em cada um dos seus domínios.

4.3 OS ESTUDANTES E A SUA DEFINIÇÃO DAS SITUAÇÕES DE CONFLITO

Propomo-nos explorar nesta secção a definição que os estudantes fazem da situação de conflito na aula. Trata-se de compreender de que forma e com que conteúdo se apresenta a situação para eles: como descrevem o conflito evocado e que acções de que participantes associam ao conflito, que estratégias de resolução levadas a cabo evocam e que estratégias

alternativas são capazes de conceber. Propomo-nos ainda verificar se existem relações significativas entre as dimensões mais relevantes da definição da situação e as diversas variáveis de ancoragem, o que nos permitirá comparar os grupos definidos pelas diversas variáveis de ancoragem.

4.3.1 O Conflito na Aula

Propomo-nos nesta secção dar conta da forma como os estudantes definem as situações de conflito na aula, do conteúdo social das acções a que associam o problema, bem como dos participantes dessas acções. Propomo-nos ainda apresentar os resultados relativos à verificação da hipótese nula sobre a relação entre os aspectos mais salientes da definição da situação e as variáveis de ancoragem do estudo.

Começaremos por apresentar os resultados relativos à caracterização da forma descritiva do conflito. Trata-se de atendermos a duas questões. Em primeiro lugar, se, no modo como descrevem os conflitos simétricos e assimétricos, os participantes evocam apenas o comportamento de uma das partes, das duas partes ou da interacção entre elas; isto é, pretendemos perceber se os participantes, no seu estilo descritivo do conflito, são unilaterais, bilaterais ou interactivos. Em segundo lugar, interessa-nos saber se, no mesmo tipo de conflitos, os participantes neles envolvidos apoiam a sua descrição no seu próprio comportamento, ou na evocação do comportamento da outra parte ou evocam conjuntamente o comportamento de ambas as partes do conflito. Trata-se ao fim e ao cabo de procurar entender se no seu lócus descritivo são predominantemente endógenos, exógenos ou mistos. Esperamos pois aceder com esta análise à compreensão da forma como os estudantes percepcionam as situação sociais em causa.

Como oportunamente salientámos no capítulo da metodologia, o estudo exploratório da forma da cognição social dos estudantes, exclui as situações residuais de conflito indeterminado e misto, atendendo apenas às narrativas de conflitos simétricos e assimétricos; no caso específico da exploração do lócus da cognição, pela lógica da própria análise, foram excluídas as histórias de narradores observadores. Observe-se também que, contrariamente com o que sucede na generalidade das categorias do sistema de análise, as categorias da forma da cognição são mutuamente exclusivas: no estilo com que descrevem as suas histórias os participantes são unilaterais, bilaterais ou acedem a uma descrição centrada na interacção; no lócus da descrição eles são endógenos, exógenos ou acedem a um lócus misto. Estas

observações aplicam-se a todas as situações nas quais o que nos interessa é como os estudantes colocam a questão e não propriamente o conteúdo que apresentam.

Após a descrição da forma de descrição do conflito, iremos atender a aspectos que têm mais a ver com o seu conteúdo. Veremos quem protagoniza as acções que concorrem para a emergência do conflito, a quem são elas dirigidas e quais as mais relevantes. Note-se que, neste sistema de análise, como na generalidade do sistema utilizado, as categorias não mutuamente exclusivas, pelo que as acções que concorrem para o conflito podem remeter cumulativamente para o professor e para o aluno e ainda para a interacção entre as partes do conflito.

Propomo-nos ainda salientar nesta secção quais os aspectos do conteúdo representacional que, tendo sido destacados na descrição, mantêm relações significativas com as variáveis de ancoragem consideradas no estudo. Trata-se de identificar quais os aspectos do conteúdo da representação que variam significativamente quando as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto também variam e de comparar, por esse meio, os grupos definidos pelas variáveis, percebendo assim as heterogeneidades no campo representacional em estudo.

A Forma da Descrição do Conflito

Colocámos pois como primeiro objectivo desta secção a clarificação sobre a forma descritiva do conflito usada pelos estudantes a propósito dos conflitos simétricos e assimétricos e o lócus da respectiva descrição, nos contextos em que se regista o envolvimento do narrador no conflito.

Podemos então verificar no Quadro 4.24 que o estilo descritivo usado por mais estudantes é um estilo bilateral, no qual é sucessivamente referenciado o comportamento de ambas as partes do conflito e, num ou noutro caso, as suas motivações (39.6%). No entanto é também relevante o uso do estilo descritivo unilateral (33.9%), havendo ainda uma percentagem expressiva de participantes que acede a uma descrição assente na interacção entre as partes (26.6%).

Relativamente ao lócus da narrativa, e como podemos ver no mesmo quadro, os resultados indicam que os participantes tendem a invocar na descrição simultaneamente o seu comportamento e o da outra parte do conflito, quer a outra parte seja um colega, quer seja um professor; apresentam pois, predominantemente, uma narrativa que apelidámos de *mista* (65.5%). Por sua vez, as narrativas que invocam exclusivamente o comportamento do próprio

narrador e as que invocam exclusivamente o comportamento da outra parte apresentam um relevo muito próximo, sendo ambas usadas por pouco menos de 20% dos narradores, ou seja, por 17.6% e 16.8%, respectivamente.

Quadro 4.24
Distribuição da Amostra segundo a Forma de Descrição do Conflito

Estilo Descritivo (N = 192)	%
Unilateral	33.9
Bilateral	39.6
Interactivo	26.6
Lócus da Descrição (N = 119)	**%**
Endógeno	17.6
Exógeno	16.8
Misto	65.5

O Conteúdo do Conflito

Propusemo-nos como segundo objectivo desta secção dar conta de quem são os protagonistas que através das suas acções concorrem para a emergência do conflito, quem são os destinatários dessas acções e de que acções principais falam os narradores. São elementos que nos aproximam sobretudo de aspectos de conteúdo do problema. Como se observou na metodologia, tomamos como critério geral de referência o uso da categoria por pelo menos 20% dos participantes, embora se exceptuem algumas situações.

Como pode ser acompanhado no Quadro 4.25, o comportamento dos estudantes foi o invocado por mais narradores para darem conta da ocorrência (84.7% de referências), ainda que seja também relevante o número daqueles que faz referências ao comportamento do professor (52.5%). Uma percentagem ainda razoável de participantes invoca a interacção entre as partes (26.2%).

Quadro 4.25
Quem Pratica Acções Problemáticas

Actores (N = 202)	%
Aluno	84.7
Professor	52.5
Interacção entre as partes	26.2

Ao invocarem o comportamento dos estudantes para descreverem o problema, como se pode ver no Quadro 4.26, 48.5% dos narradores introduz informação relativa a comportamentos protagonizados por aqueles na relação com os professores. Trata-se de referências relativamente dispersas, acolhendo os comportamentos de contestação ao professor o realce de maior número de participantes (23.8%).

Como se pode ver ainda no mesmo no quadro, também não é de modo algum despiciendo o número de alunos que assenta a sua narrativa na invocação do comportamento protagonizado pelo aluno no contexto do seu funcionamento na aula (35.6%), ou da sua relação com outro/s aluno/s (31.7%). Relativamente aos comportamentos disfuncionais do aluno, tendo em conta aquilo que se espera que seja o seu comportamento na aula, distinguem-se as referências a comportamentos barulhentos e geradores de confusão e balbúrdia, a eles se referindo 23.3% dos estudantes. Quanto aos obstáculos ou danos introduzidos pelo comportamento do estudante no contexto da relação entre pares, nenhuma referência específica foi evocada por pelo-menos 20% dos participantes, embora mereça relevo a referência a danos físicos (18.8%). Trata-se de dados que podem igualmente ser observados no quadro atrás referido.

Resumindo, considerando a definição do problema no âmbito da invocação do comportamento do aluno, os principais comportamentos específicos invocados apresentam-se na seguinte ordem de importância: em primeiro lugar as contestações ao professor (invocadas por 23.8% dos participantes), em segundo, os comportamentos barulhentos e geradores de confusão e balbúrdia na aula (23.3%) e em terceiro lugar os danos físicos a colegas (18.8%).

Quadro 4.26
Acções Problemáticas Cometidas pelos Alunos

Acções Problemáticas do Aluno (N = 202)	%
Na relação com o professor	48.5
Ofende	15.8
Contesta	23.8
Não obedece	8.4
Usa violência física	2.0
Não assume responsabilidade	3.0
Não denuncia	1.5
Prejudica o ensino	7.4
Outros	5.4
Na relação com colegas	31.7
Danos físicos	18.8
Desavenças verbais	12.4
Prejudica a aprendizagem	3.5
Danos materiais	5.4
Outros	7.4
No funcionamento na aula	35.6
Palavrões	3.0
Barulho, confusão	23.3
Danos materiais	3.0
Lançamento de objectos	6.4
Pontualidade	2.5
Outros	6.9
Na relação com a tarefa	10.9
Há problemas	10.9

Ao invocarem o comportamento dos professores a fim de caracterizarem a situação, como pode ser observado no Quadro 4.27, é ao seu impacte na relação com os estudantes que estes se reportam, embora nenhuma categoria específica tenha sido usada por pelo menos 20% dos participantes. As referências a comportamentos tidos como incorrectos na gestão que os professores fazem dos processos de ensino e avaliação (referidos por 17.3% dos estudantes), são aquelas que mais próximo se situam do valor padrão estabelecido para registo.

Quadro 4.27
Acções Problemáticas Cometidas pelos Professores na Relação com o Aluno

As Acções Problemáticas do Professor (N = 202)	%
Desrespeita igualdade	7.4
Desrespeita proporcionalidade	5.0
Não dá explicações	1.0
Não é receptivo	9.9
É descortês	15.8
Contesta a palavra dos alunos	1.5
Faz atribuições incorrectas	10.9
Gere inadequadamente a tarefa	17.3
Gere inadequadamente relação/disciplina	15.3

Quando centrados na interacção entre as partes para descreverem a situação, as referências específicas também se situam aquém do valor critério que escolhemos, merecendo contudo destaque a invocação de situações de desconversa, vivo desentendimento ou discussão entre os protagonistas da situação (18.3% a isso se referem), como pode ser visto no Quadro 4.28.

Quadro 4.28
Acções Problemáticas Centradas na Interacção

As Acções na Interacção (N = 202)	%
Desconversam	18.3
Pretendem coisas diferentes	6.4

Em síntese, os estudantes respondem ao pedido que lhes foi feito de narração de um problema interpessoal ocorrido na sala de aula, invocando sobretudo o comportamento dos alunos na situação: é sobretudo o aluno que, através do seu comportamento, dá ou cria os problemas. Fá-lo antes de mais (a) contestando o professor, (b) exibindo na aula comportamentos geradores de confusão e balbúrdia e (c) infligindo danos físicos a colegas. Apesar do superior impacte deste tipo de situações, parece verificar-se ainda nas salas de aula

vários problemas que residem ou são instaurados através de comportamentos disfuncionais dos professores e também, embora com menor relevo, em comportamentos de interacção entre as partes em conflito.

A Relação entre as Formas Descritivas do Problema e as Variáveis de Ancoragem

No campo da exploração entre os mais relevantes aspectos da descrição do problema e as variáveis de ancoragem do estudo, comecemos por verificar o que se passa no campo da relação entre a forma descritiva e as referidas variáveis. Nos seus aspectos mais significativos, estes resultados podem ser observados no Apêndice B, Quadros B.1 e B.2.

Estilo Descritivo

Não se registou nenhuma relação significativa entre o estilo descritivo e qualquer das variáveis desenvolvimentais. Entretanto veio a verificar-se uma relação significativa entre o estilo descritivo e as variáveis *sexo* ($\chi^2 = 10.552$; $gl = 1$; $p = .005$) e *natureza do conflito* ($\chi^2 = 6.985$; $gl = 1$; $p = .030$).

Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.1, na relação entre o estilo descritivo e a variável sexo, há a registar um maior uso por parte dos rapazes das descrições unilaterais, (44.3%), do que por parte das raparigas (23.2%). Estas, pelo contrário, distinguem-se do grupo dos rapazes por um maior uso quer das descrições bilaterais (usadas por 43.2% das raparigas e por 36.1% dos rapazes), quer das descrições assentes na interacção entre as partes do conflito (usadas por 33.7% e 19.6% das raparigas e rapazes, respectivamente). A análise subsequente realizada com base nos residuais Freeman-Tukey, porém, não permite fazer inferências seguras quanto à localização das diferenças mencionadas. O efeito detectado é um efeito acumulado que não se concentra substantivamente mais num grupo do que noutro.

Por sua vez, a relação entre o estilo descritivo e a *natureza do conflito* parece permitir que se diga que os narradores de conflitos simétricos, na descrição que fazem dos conflitos, são menos unilaterais do que os narradores de conflitos assimétricos (19.6% e 38.4% nos conflitos simétricos e assimétricos, respectivamente) e mais bilaterais do que eles (54.6% e 34.9% nos conflitos simétricos e assimétricos, respectivamente). No uso do estilo descritivo interactivo os dois grupos apresentam praticamente o mesmo resultado (26.1% e 26.7%, nos conflitos simétricos e assimétricos, respectivamente). Também aqui a análise subsequente não permite fazer inferências seguras quanto à localização das diferenças mencionadas.

Lócus da Descrição

No que respeita à associação entre o lócus do conflito e as variáveis do estudo não há a registar a verificação de qualquer relação significativa com qualquer das variáveis desenvolvimentais e de contexto, mas apenas com a variável *sexo* (χ^2 = 10.777; *gl* = 2; *p* = .005). Esta relação permite destacar, em primeiro lugar, que o grupo das raparigas é significativamente menos endógeno do que o dos rapazes na descrição que fazem do conflito (7.5% e 25.8%, num e noutro grupo, respectivamente). Relativamente às outras categorias pode dizer-se que as raparigas também são menos exógenas do que os rapazes (11.3% e 21.2%, num e noutro grupo, respectivamente), sendo pelo contrário mais mistas do que eles (81.1% e 53%, num e noutro grupo, respectivamente). Todos estes resultados podem ser observados no Apêndice B, Quadro B.2.

A Relação entre o Conteúdo do Conflito e as Variáveis de Ancoragem

Vejamos agora o que se passa quanto à relação entre o conteúdo do problema e as variáveis de ancoragem do estudo. Esta relação, nos aspectos estatisticamente mais significativos e de estatuto frequencial mais saliente, pode ser observada no Apêndice B, Quadros B.3 e B.4.

A Relação do Conteúdo do Problema com as Variáveis Desenvolvimentais

Começaremos por considerar os resultados sobre a relação entre o conteúdo da representação no domínio em apreço e a variável idade-ano de escolaridade e seguidamente entre aquela variável e média na competência social ENI.

Ano de escolaridade. Relativamente à relação entre o conteúdo do problema e o ano de escolaridade dos narradores, verificou-se existir uma relação entre esta variável e a emergência nas narrativas de problemas relacionados, quer com o comportamento dos alunos (χ^2 = 8.405; *gl* = 2; *p* = .015), quer dos professores (χ^2= 30.860; *gl* = 2; *p* = .000). Olhando o Apêndice B, Quadro B.3, podemos observar que a primeira relação parece assentar no facto de quase todos os estudantes de 6º ano se reportarem a problemas que têm a ver com comportamentos de estudantes (91.2% o fazem), sendo menor tal percentagem, nos discursos dos estudantes de 9º e 12º ano, particularmente nos destes últimos. Com efeito, 88.2% e 74.2% dos estudantes de 9º e 12º anos, respectivamente, referem comportamentos do aluno quando lhes é pedida a descrição de um problema. A análise subsequente realizada, porém,

não permite fazer inferências seguras quanto à localização das diferenças mencionadas. O efeito detectado é um efeito acumulado que não se concentra substantivamente mais num grupo do que noutro.

Entretanto, como podemos observar no mesmo quadro, a segunda relação significativa referida, entre o ano de escolaridade e a referência a problemas que têm a ver com o comportamentos dos professores, parece assentar no facto de a descrição do problema incidir neste comportamento significativamente mais no grupo de estudantes de 12° (75.8%) ano e significativamente menos no de 6° ano (27.9%). Parece então poder dizer-se que, enquanto entre os mais novos, os problemas mais relevantes na sala de aula se relacionam predominantemente com acções praticadas pelos alunos, entre os mais velhos, e particularmente entre os de 12° ano, eles relacionam-se com acções praticadas quer pelos alunos, quer pelos professores.

Também parece existir uma relação significativa entre o ano de escolaridade e alguns aspectos mais específicos de caracterização do problema. Assim, no quadro da caracterização da situação problemática através da referência ao comportamento dos alunos, verifica-se a não independência entre o ano de escolaridade e a relevância atribuída ao comportamento do aluno quer para com o professor (χ^2 = 16.373; gl = 2; p = .000), quer para com colegas (χ^2 = 39.515; gl = 2; p = .000). Como se pode ver no Apêndice B, Quadro B.4, a definição do problema pela invocação do comportamento do aluno para com o professor, predomina entre os estudantes de 9° e 12° anos, sendo significativamente menor entre os estudantes de 6° ano: 63.2% e 53% dos estudantes de 9° e 12° anos se lhes refere, descendo para 29.4% nos estudantes de 6° ano. Já a definição do conteúdo do conflito com base no comportamento de alunos para com colegas prevalece significativamente nos estudantes de 6° ano, pois que, 60.3% de entre estes, invoca perturbações no comportamento de alunos para com colegas ao definirem a situação, sendo significativamente menor tal procedimento entre os estudantes de 12° ano (13.6%).

No quadro das categorias descritivas ainda mais específicas e relevantes, podemos encontrar uma relação significativa entre o ano de escolaridade e a referência a situações de contestação ao professor na definição do problema (χ^2 = 21.443; gl = 2; p = .000). No Apêndice B, Quadro B.4a, podemos ver que a invocação de problemas relacionados com a contestação ao professor se encontra significativamente além do esperado no discurso dos estudantes de 12° ano (42.4%) e se encontra significativamente aquém do esperado nas narrativas dos estudantes de 6° ano (8.8%); mesmo em comparação com as narrativas dos

estudantes de 9° ano (20.6%), é interessante observar que elas representam metade do valor percentual encontrado entre os estudantes de 12° ano.

Igualmente significativa se apresenta a relação entre o ano de escolaridade e a evocação de danos físicos infligidos a colegas (χ^2 = 54.299; *gl* = 2; *p* = .031) Este conteúdo, praticamente ausente no discurso dos estudantes de 9° e 12° ano, situa-se significativamente aquém dos valores esperados nestes grupos. A invocação dos danos físicos a colegas na definição do problema é, pelo contrário, significativamente mais mobilizada pelos estudantes de 6° ano do que pelos seus colegas. Como se pode observar no mesmo Quadro 4.4a, 47.1% dos estudantes de 6° ano referem-se a questões deste tipo, enquanto que só 7.4% e 1.5% dos estudantes de 9° e 12° ano o fazem.

Competência de negociação interpessoal. No quadro das variáveis desenvolvimentais, a média da competência social ENI também apresentou diferenças significativas a propósito de alguns dos conteúdos da representação próprios deste domínio, entre o grupo que mobilizou e o que não mobilizou tal ou tal conteúdo.

Assim, no quadro das categorias mais gerais de definição do problema, registou-se, em primeiro lugar, que houve diferenças significativas nas médias ENI entre o grupo que invocou o comportamento do aluno para com colegas e aquele que não o fez. A média da competência foi de 1.3229 no grupo que mobilizou tal conteúdo representacional e de 1.5451 no grupo que não mobilizou o conteúdo em questão. Os desvios padrão foram de 0.4000 e 0.2925, no primeiro (N = 16) e no segundo grupo (N = 32), respectivamente. Verificou-se pois a existência de diferenças significativas entre as médias destes dois grupos (*t* = 2.158; *gl* = 46; *p* = .037). Em segundo lugar, registou-se a existência de diferenças significativas nas médias da competência entre o grupo que invocou o comportamento disfuncional do aluno na aula para definir a situação problema e aquele que não o invocou (*t* = 3.266; *gl* = 46; *p* = .002). A média da competência foi de 1.5868 no grupo que não mobilizou o conteúdo em questão (N = 32; *DP* = 0.3390) e de 1.2396 no grupo que mobilizou tal conteúdo (N = 16; *DP* = 0.3637). Finalmente, ao nível das categorias mais gerais, registou-se a existência de diferenças significativas nas médias da competência ENI entre o grupo que invocou a relação dos alunos com a tarefa escolar na sua caracterização do problema e aquele que não o fez (*t* = -2.117; *gl* = 46; *p* = .040). A média na competência foi de 1.7685 no grupo que mobilizou aquela referência (N = 6; *DP* = 0.4736) e de 1.4286 no grupo que não o fez (N = 42; *DP* = 0.3529).

No quadro das categorias mais específicas de definição do problema, registe-se, em primeiro lugar, a existência de diferenças significativas nas médias da competência entre os

estudantes que invocaram a contestação ao professor para caracterizarem a situação problemática e aqueles que o não fizeram (t = -2.045; gl = 46; p = .047). A média da competência foi de 1.6597 no grupo que invocou a *contestação* (N = 12; DP = 0.3614) e de 1.4082 no grupo que não fez tal invocação (N = 36; DP = 0.3714). Em segundo lugar, verificou-se a existência de diferenças significativas nas médias da competência entre os estudantes que invocaram os *danos físicos a colegas* para caracterizarem a situação e aqueles que o não fizeram (t = 2.623; gl = 46; p = .015). A média da competência foi de 1.5178 no grupo que não invocou aquele conteúdo para definir a situação (N = 39; DP = 0.3980) e de 1.2685 no grupo que fez tal invocação para definir a situação (N = 9; DP = 0.2115). Em terceiro lugar, verificou-se a existência de diferenças significativas nas médias da competência nos estudantes que invocaram a produção de *barulho e confusão na aula* pelos alunos para caracterizarem a situação e aqueles que não mobilizaram tal conteúdo para definirem a situação (t = 2.463; gl = 46; p = .018). A média da competência apresentou o valor de 1.5413 no grupo que não invocou tal aspecto para definir a situação (N = 37; DP = 0.3823) e o valor de 1.2348 no grupo que fez tal mobilização (N = 11; DP = 0.2784). Finalmente, também se verificou a existência de diferença significativa nas médias da competência entre os estudantes que invocaram a *gestão inadequada da tarefa escolar pelos professores* e aqueles que o não fizeram (t = -3.136; gl = 46; p = .003). A média da competência apresentou o valor de 1.7454 no grupo que invocou tal aspecto para definir a situação (N = 12; DP = 0.3907) e o valor de 1.3796 no grupo que não fez tal mobilização (N = 36; DP = 0.3360).

A Relação do Conteúdo do Problema com as Variáveis Demográficas

Vejamos o que nos indicam os resultados no âmbito do cruzamento dos aspectos mais salientes de definição do problema com as variáveis sexo e região.

Sexo. No quadro das categorias mais gerais, a variável sexo apenas apresenta relação estatisticamente significativa a propósito do seu cruzamento com a invocação da interacção entre as partes na definição do problema (χ^2 = 4.323; gl = 1; p = .038). Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.3, esta associação deriva do facto de as raparigas se distinguirem dos rapazes por centrarem significativamente mais do que eles o problema na própria interacção; é assim que 32.7% das raparigas contra 19.8% dos rapazes, mobilizam essa caracterização do problema.

Se atendermos à delimitação mais minuciosa do problema, também podemos verificar a existência de relação entre a atenção prestada à caracterização do problema com base em comportamentos evidenciados pelos alunos na sua relação com o professor (χ^2 = 5.074; *gl* = 1; *p* = .024). A existência desta relação significativa entre a variável sexo e o referido aspecto de caracterização do problema, assenta na prevalência da sua mobilização no grupo das raparigas relativamente ao grupo dos rapazes. Com efeito, como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.4, 56.4% das raparigas invoca nas suas narrativas comportamentos dos alunos para com o professor, sendo menor a percentagem de rapazes que o faz (40.6%).

Parece então podermos dizer que o que mais distingue as narrativas dos rapazes das narrativas das raparigas, tem a ver com a superior atenção por estas prestada aos comportamentos de interacção entre as partes para a emergência do problema. A distinção entre estes dois grupos assenta ainda, no que respeita à mobilização de descritores mais específicos da situação, na prevalência relativa da definição do problema a partir da invocação do comportamento do aluno para com o professor no grupo das raparigas.

Região. No que respeita à relação entre a definição do conteúdo do problema e a variável região de residência dos narradores, há a referir a existência de uma relação significativa entre as variáveis a propósito da invocação do contributo do comportamento do professor para a emergência do problema (χ^2 = 4.069; *gl* = 1; *p* = .044). Esta relação indica-nos que os estudantes da região urbana concedem mais atenção ao contributo do comportamento do professor para a instauração do problema (56.8%), do que o fazem os seus colegas da região rural (40.7%), como pode ser observado no Apêndice B, Quadro B.3.

A Relação do Conteúdo do Problema com as Variáveis de Contexto

Relativamente à relação entre a caracterização do problema e as variáveis de contexto narrativo, veremos a relação entre aquela variável e as variáveis de contexto natureza do conflito e envolvimento do narrador.

Natureza do conflito. Começando por atender aos descritores mais gerais da situação, podemos verificar a existência de relação significativa entre a natureza do conflito e a definição da situação por referência ao comportamento do aluno (χ^2 = 4.138; *p* = .042) e do professor (χ^2= 46.778; *gl* = 1; *p* = .000). A existência da primeira relação significativa permite sublinhar o facto de nos conflitos simétricos se verificar mais a invocação do comportamento dos alunos com vista à caracterização do problema do que nos conflitos assimétricos. Assim, como se pode ver no Apêndice B, Quadro B.3, nos conflitos simétricos, 93.5% dos

participantes invoca o comportamento dos alunos e 6.5% não o faz; já nos conflitos assimétricos tal invocação, embora presente nos discursos de 80.8% dos participantes, encontra-se ausente no discurso da ainda 19.2% dos participantes. A existência da segunda relação significativa permite sublinhar o facto de a invocação do comportamento do professor se encontrar presente apenas nas narrativas de 8.7% dos participantes que apresentam conflitos simétricos, enquanto que tal presença se apresenta com a percentagem de 66.4% nas narrativas que remetem para conflitos assimétricos.

No quadro das categorias menos gerais, e concretamente no quadro da invocação do comportamento do aluno, regista-se ainda uma relação significativa entre a variável natureza do conflito e algumas das categorias do sistema de análise. Assim, a relação verifica-se a propósito da mobilização de referências ao comportamento do aluno na sua relação com o professor ($\chi^2 = 37.287$; $gl = 1$; $p = .000$), na relação com colegas ($\chi^2 = 105.283$; $gl = 1$; $p = .000$) e no funcionamento na aula ($\chi^2 = 4.984$; $gl = 1$; $p = .026$). Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.4, a segunda relação significativa referida permite sublinhar que as narrativas sobre conflitos simétricos se distinguem das assimétricos pelo facto de naquelas mais estudantes tenderem a descrever a situação com base no comportamento exibido pelo aluno relativamente a seus colegas. O recurso a este comportamento para a definição do problema encontra-se presente em 89.1% das narrativas de conflitos simétricos e em 10.3% das assimétricos. Também os comportamentos de relação do aluno para com o seu professor, bem como o seu funcionamento na aula, sugerem uma diferença importante entre os dois grupos, mas que agora se configura no sentido de serem os narradores de conflitos assimétricos que mais se referem àquelas categorias para definirem a situação. Assim, os comportamentos de relação do aluno para com o professor estão presentes em 20.5% das narrativas sobre conflitos assimétricos e apenas em 2.2% das relativas a conflitos simétricos. Por sua vez, os comportamentos relativos ao funcionamento do aluno na aula estão presentes em 39.7% das narrativas sobre conflitos assimétricos e em 21.7% das relativas a conflitos simétricos.

Ainda no quadro da invocação do comportamento do aluno, considerando a utilização que é feita dos descritores específicos mais relevantes, encontramos relação entre a natureza do conflito e a contestação do professor ($\chi^2 = 19.059$; $gl = 1$; $p = .000$), os danos físicos a colegas ($\chi^2 = 98.085$; $p = .000$) e a produção de barulho, confusão na aula ($\chi^2 = 4.970$; $gl = 1$; $p = .026$). No Apêndice B, Quadro B.4b podemos verificar que a contestação do professor se encontra inteiramente ausente dos conflitos simétricos, estando presente nas narrativas de

31.5% dos participantes que apresentam conflitos assimétricos; os danos físicos a colegas, pelo contrário, encontram-se presentes em escassas narrativas de conflitos assimétricos (2.7%), apresentando uma presença mais forte no outro grupo (67.4%) e, finalmente, a referência à produção de barulho, confusão na aula, também se encontra mais valorizada nos conflitos assimétricos do que nos simétricos (26.7% e 10.9% de presenças, respectivamente).

Portanto, no que concerne à definição da situação, aquilo que distingue mais significativamente as narrativas sobre conflitos simétricos das que versam sobre conflitos assimétricos parece residir no facto de nas primeiras se apresentarem com mais impacte as referências ao comportamento do aluno, nomeadamente, à sua relação com colegas e aos danos físicos emergentes no contexto dessa relação. Em contrapartida, as narrativas assimétricas caracterizam-se distintivamente por uma definição da situação mais assente na invocação do comportamento do professor; quando invocam o comportamento do aluno, as narrativas assimétricas distinguem-se pela presença mais forte de referências à contestação do professor pelo aluno e ao disfuncionamento deste na aula.

Envolvimento do narrador. Relativamente à relação entre o conteúdo do problema e o estatuto de envolvimento do narrador no problema, registam-se relações significativas entre esta variável e a descrição da situação, quer com base no comportamento dos alunos (χ^2 = 12.187; gl = 1; p = .000), quer do professor (χ^2 = 14.035; gl = 1; p = .000). A primeira associação justifica que se saliente que, na caracterização da situação, são mais os narradores não envolvidos no problema a referirem-se ao comportamento dos alunos (96.1%), do que os narradores envolvidos (77.8%), como se pode confirmar no Apêndice B, Quadro B.3. Ainda no mesmo quadro, é possível verificar que, em contraponto com tal situação, se verifica que são mais os narradores envolvidos a apoiarem a sua descrição da situação no comportamento do professor (62.7%) do que aqueles que não estão envolvidos (35.5%).

Em termos de categorias menos gerais, relativamente aos aspectos do comportamento do aluno que são invocados no processo de caracterização do problema, também se registam algumas relações significativas entre alguns deles e a variável agora em causa. Assim, regista-se tal relação a propósito das referências ao comportamento exibido pelo aluno na sua relação para com o professor (χ^2 = 14.556; gl = 1; p = .000) e também a propósito do seu funcionamento na aula (χ^2 = 9.033; gl = 1; p = .003). Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.15, um e outro conteúdo tendem a predominar na narrativa dos não envolvidos no problema: 65.8% e 38.1% no caso das referências ao comportamento do aluno para com o

professor, 48.7% e 27.8%, no caso do funcionamento do aluno na aula, nos não envolvidos e envolvidos, respectivamente.

4.3.2 O Conflito na Aula: Sumariando

Sumariando, na Secção 4.3.1 procurámos responder às seguintes questões: (a) quais os aspectos mais relevantes na forma como os estudantes descrevem os conflitos na aula? (b) Quais as acções e os protagonistas mais relevantemente associados pelos estudantes à caracterização descritiva da situação? (c) Verifica-se a existência de relações entre os aspectos mais relevantes a que nos reportámos nas duas questões anteriores e as variáveis de ancoragem do estudo, ou, por outras palavras: é indiferente o ano de escolaridade nas formas e nos conteúdos descritivos mobilizados? Rapazes e raparigas descrevem do mesmo modo e mobilizam os mesmos conteúdos para caracterizarem a situação? Estudantes de meio urbano e meio rural procedem de igual modo numa e noutra situação? E que dizer da questão quando nos confrontamos com narradores de conflitos simétricos, por um lado, e com narradores de conflitos assimétricos, por outro? E ainda, que dizer dela, quando nos confrontamos com narradores actores, por um lado, e com narradores observadores, por outro? Ao fim e ao cabo, podemos detectar heterogeneidades na representação do conflito na aula?

No Capítulo 5 recordaremos em síntese as respostas encontradas para estas questões apoiando-nos, por um lado, nos resultados apresentados nesta secção e nos resultados da análise estrutural que adiante se apresentarão, por outro, numa aproximação ao discurso directo dos participantes. Entretanto, na secção que se segue, a secção 4.2.2, procuraremos identificar (a) quais as soluções mobilizadas na sala de aula com vista à resolução das situações conflituais que nos foram descritas, (b) quem são os participantes das acções resolutivas enunciadas e (c) que relações mantêm estas resoluções com as variáveis de ancoragem do estudo; num segundo momento consideraremos as mesmas questões relativamente às alternativas de resolução propostas pelos participantes.

4.3.3 As Resoluções Reais e Alternativas do Problema

Nesta secção, num primeiro momento, propomo-nos dar conta (a) das estratégias gerais e dos modos específicos de resolução mobilizados no contexto dos problemas narrados pelos estudantes, bem como (b) da distribuição de responsabilidades de acção no quadro das mesmas, isto é, quem mobiliza que estratégias e modos específicos de resolução. Num segundo momento, propomo-nos descrever os mesmos aspectos mas no contexto das

alternativas de resolução apresentadas pelos participantes. Terminaremos uma e outra descrição salientando em que situações se verificou a existência de relações significativas entre os aspectos mais relevantes daquelas variáveis (estratégias e modos de resolução e responsabilidades de acção, quer na resolução real, quer na alternativa) e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo. A inexistência de referências aos resultados da exploração da natureza das relações entre os estilos ou orientações estratégicas avaliados pela entrevista sobre as ENI e as estratégias identificadas como constituindo o conteúdo das representações em estudo, deve-se à verificação da hipótese nula na generalidade dos tópicos apreciados.

Estratégias Gerais e Modos Específicos de Resolução da Real

Relativamente aos modos de resolução real, refira-se que a totalidade dos participantes nos prestou informação sobre esta questão, podendo verificar-se uma relativa dispersão da mesma pelas diversas categorias de análise consideradas. Apenas uma excepção: nenhum estudante referiu que o incidente narrado tivesse sido resolvido através de negociação, nos termos em que a mesma aparece definida no sistema de categorias que é usado. Em todo o caso, a dispersão das respostas foi um indicador relevante na primeira leitura dos dados. Daí que tenhamos procedido à sua agregação em quatro estratégias fundamentais a que oportunamente nos referimos no capítulo da metodologia: estratégias de aproximação ou positivas, de afastamento (do próprio ou do outro) ou negativas, intermédias e neutras. Começaremos por apresentar os resultados no contexto das categorias agregadas, passando em seguida a uma informação mais detalhada.

Podemos então dizer que, de entre as estratégias gerais usadas na resolução dos conflitos na aula, tal como a situação é vista pelos estudantes, as estratégias positivas ou de aproximação parecem ser as menos relevantes, referindo-se a elas 28.2% dos estudantes. As estratégias de negação e as intermédias são as mais relevantes, sendo referidas por uma percentagem muito aproximada de estudantes (60.4% e 60.9% respectivamente). As estratégias que designámos como neutras foram referidas por 39.1% de alunos. Todos estes dados podem ser observados no Quadro 4.29.

Quadro 4.29
A Distribuição das Estratégias Gerais na Resolução Real na Totalidade da Amostra.

Estratégias Gerais (N = 202)	%
Aproximação	28.2
Afastamento	60.4
Intermédias	60.9
Neutras	39.1

Olhando agora mais detalhadamente as estratégias, podemos ver, apoiando-nos no Quadro 4.30, que os principais modos de resolução mobilizados com vista à resolução do problema narrado, nos termos em que tal se afigura aos olhos do narrador, foram a imposição (47.5%), a comunicação unilateral (37.6%) e o recurso a terceiros (28.7%). No âmbito daqueles que designámos como procedimentos complementares, em virtude de representarem uma especificação que acrescenta alguma coisa relativamente ao modo básico de resolução, são particularmente relevantes as referências a procedimentos centrados no estabelecimento de distância (28.7%).

Quadro 4.30
A Distribuição dos Modos Especificas na Resolução Real na Totalidade da Amostra.

Modos de Resolução (N = 202)	%
Interacção	17.3
Comunicação Unilateral	37.6
Imposição	47.5
Conformidade	19.8
Inacção	17.3
Recurso. a Terceiros	28.7
Negociação	—
Sublevação	9.4
Procedimentos de Aproximação	18.8
Procedimentos de Distanciamento	28.7
Procedimentos Instrumentais	13.4

A Relação entre Estratégias Gerais e Modos Específicos na Resolução Real e as Variáveis de Ancoragem

Vejamos agora em que circunstâncias podemos falar de uma relação estatisticamente significativa entre os modos de resolução e as varáveis de ancoragem consideradas no estudo, atendendo primeiro à consideração das estratégias gerais e de seguida às suas especificações mais relevantes, se for caso disso. Estes resultados podem ser observados no Apêndice B, Quadros B.5 e B.6.

A Relação das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos na Resolução Real com as Variáveis Desenvolvimentais

Em primeiro lugar daremos conta dos resultados obtidos no âmbito da exploração de relações significativas entre as estratégias gerais e os modos especificas de resolução, por um lado, e as variáveis desenvolvimentais, por outro.

Ano de escolaridade. No quadro de análise das estratégias gerais, verificou-se a existência de uma relação significativa entre o *ano de escolaridade* e a referência ao uso de *estratégias de aproximação* ($\chi^2 = 6.081$; $gl = 2$; $p = .048$). Este efeito, porém, de acordo com as análises estatísticas subsequentes, parece resultar do efeito acumulado das diferenças, não havendo nenhum grupo que se distinga significativamente no seu contributo para a referida relação. No entanto, como se pode observar no Apêndice B Quadro B.5, tal tipo de estratégias é mais expressivo nas histórias dos participantes mais velhos, quando comparadas com as dos seus outros colegas. Assim, 39.4% dos estudantes de 12° ano referem-se ao uso das estratégias de aproximação na resolução dos conflitos a que se reportam, sendo menor tal referência nos discursos dos dois outros grupos (23.5% e 22.1% nos 6° e 9° anos, respectivamente).

No cruzamento dos mais relevantes modos específicos de resolução com a variável de desenvolvimento *ano de escolaridade*, apenas se encontrou uma relação significativa entre esta e o uso da *imposição* ($\chi^2 = 11.658$; $gl = 2$; $p = .003$). Como se pode observar no Apêndice B Quadro B.6, tal relação parece permitir distinguir significativamente os estudantes de 12° ano dos seus restantes colegas. Na verdade, a imposição encontra-se presente nas narrativas de 55.9% dos participantes quer de 6°, quer de 9° anos e apresenta significativos valores aquém dos esperados nas histórias dos estudantes de 12° ano (30.3%).

Competência de negociação interpessoal. No âmbito das estratégias gerais há a referir a existência de diferenças significativas na média da *competência social ENI* entre os que se reportaram ao uso das *estratégias gerais negativas* ou de afastamento e aqueles que o não fizeram ($t = 2.365$; $gl = 46$; $p = .022$). A média foi de 1.6181 no grupo que não mobilizou a referência a tal estratégia (N = 20; $DP = 0.3902$) e o valor de 1.3661 no grupo que se reportou ao seu uso na resolução real dos conflitos (N = 28; $DP = 0.3442$).

No âmbito dos modos de resolução, a média da competência ENI também apresentou diferenças significativas entre os grupos que se reportaram e os que não se reportaram ao uso de alguns dos modos de resolução. Assim, registaram-se variações significativas das médias da competência a propósito da referência à interacção, à imposição, aos procedimentos de distância e aos procedimentos instrumentais, na resolução dos problemas. Vejamos esses resultados.

Em primeiro lugar, registe-se a existência de diferenças significativas entre as médias da competência no grupo que invocou o recurso à *interacção* e o grupo que não fez tal referência ($t = -2.103$; $gl = 46$; $p = .041$). A média da competência foi de 1.7037 no grupo que mobilizou o conteúdo em questão (N = 9; $DP = 0.2767$) e de 1.4174 no grupo que não mobilizou tal

conteúdo (N = 39; *DP* = 0.3846). Em segundo lugar, registe-se a existência de diferenças significativas entre as médias da competência no grupo que invocou o recurso à *imposição* e o grupo que não fez tal referência (t = 2.022; gl = 46; p = .049). A média da competência apresentou o valor de 1.5744 no grupo que não mobilizou a referência em causa (N = 25; *DP* = 0.3722) e o valor de 1.3587 para o grupo que se reportou ao uso da imposição na resolução real dos conflitos (N = 23; *DP* = 0.3662). Em terceiro lugar, registe-se a existência de diferenças significativas entre as médias da competência no grupo que invocou o recurso a *procedimentos criadores de distância* entre as partes em conflito e o grupo que não fez tal referência (t = -2.918; gl = 46; p = .005). A média da competência foi de 1.6636 no grupo que mobilizou a referência a tal modo de resolução (N = 18; *DP* = 0.3729) e o valor de 1.3556 para o grupo que não se reportou ao uso da imposição na resolução real dos conflitos (N = 30; *DP* = 0.3425). Finalmente, em relação aos grupos que usaram e não usaram a referência aos *procedimentos instrumentais* na resolução dos problemas, também a média da competência social ENI variou significativamente (t = -3.648; gl = 46; p = .001). Aqui a média da competência foi de 1.8194 no grupo que mobilizou a referência a tal modo de resolução (N = 10; *DP* = 0.3261) e o valor de 1.3749 no grupo que não se reportou ao uso de procedimentos instrumentais na resolução real dos conflitos (N = 38; *DP* = 0.3426).

A Relação das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos na Resolução Real com as Variáveis Demográficas

Começaremos por ver os resultados relativos à variável sexo e, num segundo momento, em relação à variável região.

Sexo. Relativamente à variável sexo, ela parece andar significativamente associada ao uso das estratégias intermédias (χ^2 = 6.008; gl = 1; p = .014); este dado parece apontar para a existência de mais raparigas (69.3%) do que rapazes (52.5%) a referirem-se ao uso daquelas estratégias na resolução dos conflitos na aula, como se pode verificar no Apêndice B Quadro B.5.

Quanto à pesquisa deste tipo de relações no âmbito da referência aos mais expressivos modos específicos de resolução, há a referir a verificação de relações significativas entre o sexo e a referência ao uso da comunicação unilateral (χ^2 = 4.135; gl = 1; p = .042) e dos procedimentos de criação de distância (χ^2 = 4.740; p = .029). Tais resultados permitem sublinhar o facto de, quer a comunicação unilateral, quer os procedimentos criadores de distância, estarem presentes nas narrativas de mais raparigas que rapazes. Com efeito, como

se pode verificar no Apêndice B Quadro B.6, 44.6% e 35.6% das raparigas referem-se respectivamente ao uso da comunicação unilateral e dos procedimentos criadores de distância, enquanto que tais referências são de 30.7% e 21.8% entre os rapazes, respectivamente.

Região. A relação entre a região e os conteúdos resolutivos revelou-se significativa apenas no que respeita à indicação de uso do modo específico de imposição ($\chi^2 = 5.455$; $gl = 1$; $p = .020$). Este resultado parece apontar para a superior mobilização desta solução nas resoluções descritas pelos estudantes de meio rural (61.1%), comparativamente com o que se passa com os seus colegas de meio urbano (42.6%), tal como se pode observar no Apêndice B Quadro B.6.

A Relação das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos na Resolução Real com as Variáveis de Contexto

Atenderemos sucessivamente às relações entre os mais expressivos conteúdos simbólicos deste domínio e as variáveis natureza do conflito e envolvimento do narrador.

Natureza do conflito. No campo da relação entre a variável natureza do conflito e as estratégias gerais de resolução, verificou-se a existência de uma relação significativa entre aquela variável e o uso de estratégias gerais promotoras de afastamento ($\chi^2 = 6.338$; $gl = 1$; $p = .012$). Esta relação parece ser reveladora de um maior impacte das estratégias de afastamento na resolução dos conflitos assimétricos (64.4%), do que nos de natureza simétrica (43.5%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.5.

Envolvimento do narrador. No campo definido pela variável envolvimento do narrador verificou-se a existência de uma relação significativa entre aquela variável e a mobilização de procedimentos resolutivos criadores de distância ($\chi^2 = 4.796$; $gl = 1$; $p = .029$). Trata-se de uma relação indicadora do maior impacte daquele procedimento na narrativa dos envolvidos (34.1%), comparativamente com o que sucede nos não envolvidos (19.7%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.6.

A Atribuição de Responsabilidades de Acção na Resolução Real

Propusemo-nos igualmente explorar como se distribuem e que relações mantêm com as variáveis consideradas no estudo, as responsabilidades de acção resolutiva. Tal objectivo prende-se com o nosso interesse em saber (a) a que actores atribuíram os estudantes responsabilidades pela resolução dos conflitos (se ao professor, se ao aluno, se a um e a outro

em interacção, ou se a terceiros) e (b) que tipo de resoluções eles empreenderam. Trata-se de uma informação particularmente relevante para o questionamento do clima de participação na sala de aula. Note-se que incluímos nesta análise os discursos relativos a conflitos simétricos e assimétricos (192), tendo excluído a categoria residual dos indeterminados (10).

Podemos então dizer que, relativamente ao conjunto dos resultados e como se pode ver no Quadro 4.31, 88% dos estudantes atribui ao professor a responsabilidade por comportamentos resolutivos da situação, 52.6% refere-se aos alunos enquanto sujeitos de acção, sendo menos relevantes as referências a outros actores como sujeitos activos de comportamentos de resolução.

Quadro 4.31
A Distribuição de Responsabilidades na Resolução Real na Totalidade da Amostra

Sujeito Activo de Resolução (N = 192)	%
Professor	88.0
Aluno	52.6
Ambas as Partes	3.6
Outros	10.4

Quanto à natureza das estratégias atribuídas aos diversos actores, tal como se pode observar no Quadro 4.32, os estudantes atribuem aos professores, sobretudo, estratégias gerais facilitadoras de afastamento (46.9%), intermédias (44.8%) e neutras (28.6%); aos alunos, atribuem sobretudo a mobilização de estratégias centradas no afastamento (24.5%) e intermédias (22.4%).

Quadro 4.32
A Distribuição de Estratégias Gerais na Resolução Real pelos Professores e Alunos na Totalidade da Amostra

	Estratégias Gerais			
Actores (N = 192)	Aproximação	Afastamento	Intermédias	Neutras
Professor	13.0	46.9	44.8	28.6
Aluno	16.7	24.5	22.4	14.1

Relativamente aos modos específicos de resolução, os estudantes atribuem ao professor sobretudo a imposição (referida por 43.2% dos narradores), a comunicação unilateral (27.1%) e o recurso a terceiros (19.3%), como se pode verificar no Quadro 4.33. No que respeita à atribuição aos alunos, igualmente no âmbito dos modos específicos de resolução, a informação é bastante dispersa, não se registando nenhuma categoria referida por uma percentagem de participantes igual ou superior ao valor do critério de referência por nós

adoptado. Em todo o caso, é digno de nota que a conformidade seja o modo específico que mais narradores atribuem aos alunos, sendo referido por 15.6% dos participantes.

Quadro 4.33
A Distribuição dos Modos Específicos de Resolução Real pelos Alunos e Professores na Totalidade da Amostra

	Resoluções Alunos (N = 101)	Resoluções Professores (N = 192)
Modos de Resolução	%	%
Interacção	9.9	5.2
Comunicação unilateral	11.5	27.1
Imposição	2.1	43.2
Conformidade	15.6	4.2
Inacção	5.2	13.0
Recurso a terceiros	10.9	19.3
Negociação	0.5	—
Sublevação	9.9	0.5
Procedimentos de aproximação	10.9	8.9
Procedimentos de distância	9.9	18.2
Procedimentos instrumentais	3.1	10.4

A Relação entre a Atribuição de Responsabilidades de Acção ao Professor na Resolução Real e as Variáveis de Ancoragem

Vejamos como se distribui a relação entre a atribuição de responsabilidades de resolução ao professor e as diversas variáveis de ancoragem, considerando sucessivamente no âmbito de cada uma destas, os valores das atribuições e a natureza das mesmas, primeiro no âmbito das estratégias gerais e de seguida dos modos específicos, quando for caso disso. Estes resultados podem ser observados no Apêndice B Quadros B.7 e B..8.

A Relação entre a Atribuição de Acção ao Professor na Resolução Real e as Variáveis Desenvolvimentais

Consideraremos primeiro o cruzamento do conteúdo representacional em causa com o ano de escolaridade e de seguida com a competência ENI.

Ano de escolaridade. Destaque-se, desde logo, a verificação de relação significativa entre o ano de escolaridade e o volume de atribuições de responsabilidade ao professor (χ^2 = 6.892; gl = 2; p = .032). Tal como se pode observar no Apêndice B Quadro B.9, esta relação permite sublinhar a menor atribuição de responsabilidades ao professor por parte dos estudantes mais velhos (79.4%), quando comparada com a que é feita pelos seus colegas de 6º (93.7%) e 9º anos (90.9%).

No âmbito da exploração de relações significativas entre o ano de escolaridade e a atribuição de estratégias gerais ao professor, verificou-se tal associação no caso da atribuição

de estratégias de negação ou afastamento (χ^2 = 10.578; *gl* = 2; *p* = .005). Os dados sugerem uma mobilização desta estratégia que é significativamente menor nas narrativas dos estudantes de 12° ano do que nas dos seus colegas de 6° e 9° anos. Com efeito, e como se pode observar no Apêndice B Quadro B.7, 30.2% dos estudantes de 12° ano atribuem ao professor estratégias deste tipo, subindo esta percentagem para os 54% nas narrativas dos estudantes de 6° ano e para os 56.1% nas de 9° ano.

Quanto à relação entre o ano de escolaridade e a atribuição de uso pelo professor deste ou daquele modo específico mais relevante, verificou-se uma relação significativa entre aquela variável e a mobilização pelo professor da imposição (χ^2 = 12.357; *gl* = 2; *p* = .002) e dos procedimentos de criação de distância com a outra parte do conflito (χ^2 = 9.598; *gl* = 2; *p* = .008). A primeira situação indica que, segundo a leitura dos estudantes, os professores tendem a usar significativamente menos a imposição na resolução dos conflitos que emergem nas salas dos estudantes de 12° ano (25.4%), comparativamente com o que sucede nas salas dos alunos de 6° (54%) e 9° anos (50%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.8. A segunda situação indica que os professores tendem a mobilizar significativamente menos os procedimentos criadores de distância junto dos estudantes de 6° ano (6.3%), usando-os mais junto dos grupos de 9° (21.2%) e 12° anos (27%), como se pode ver no mesmo quadro.

Competência de negociação interpessoal. A variável desenvolvimental competência social ENI apenas se apresentou significativamente relacionada com a atribuição ao professor de procedimentos instrumentais (*t* = -2.445; *gl* = 43; *p* = .019). A média da competência foi de 1.7604 para aqueles que atribuíram tal modo de resolução ao professor (N = 8; *DP* = 0.3163) e de 1.4264, para aqueles que não atribuíram o uso de tal modo de resolução ao professor (N = 37; *DP* = 0.3565). Este é um modo de resolução apenas referido por 10.4% dos estudantes, mas é interessante observar que também se relaciona significativamente com o ano de escolaridade (χ^2 = 10.295; *gl* = 2; *p* = .006), sendo significativamente menos atribuído ao professor pelos estudantes de 6° ano (1.6%) do que pelos dois outros grupos (10.6% e 19% de atribuições pelos estudantes de 9° e 12° anos, respectivamente).

A Relação entre a Atribuição de Responsabilidades de Acção ao Professor na Resolução Real e as Variáveis Demográficas

Há apenas a referir resultados significativos no quadro do cruzamento das variáveis de conteúdo representacional em causa e a *região*. Assim, em primeiro lugar, destaque-se a verificação de relação significativa entre a variável região e a atribuição ao professor de

estratégias gerais de afastamento (χ^2 = 7.879; *gl* = 1; *p* = .006). Esta relação parece apoiar a ideia de que nas salas de aula de meio rural os professores tendem a usar mais este tipo de estratégias (referido por 63.5% dos estudantes), do que nas salas de aula das escolas de meio urbano (40.7%), conforme a distribuição que se pode observar no Apêndice B Quadro B.7.

No campo dos modos específicos de resolução, aquela relação revelou-se significativa no que respeita à atribuição ao professor da imposição (χ^2 = 6.079; *gl* = 1; *p* = .014) e do recurso a terceiros (χ^2 = 4.203; *gl* = 1; *p* = .040). Estas relações reforçam a ideia de que, quer o uso da imposição, quer o uso do recurso a terceiros, são mais atribuídos aos professores das escolas de meio rural do que aos de meio urbano. Com efeito, como se pode constatar no Apêndice B Quadro B.8, (a) 57.7% dos estudantes de meio rural atribuem a imposição ao professor, registando-se tal atribuição nos discursos de 37.9% dos estudantes de meio urbano; (b) 28.8% dos estudantes de meio rural atribuem ao professor o recurso a terceiros, atribuição apenas registada em 15.7% dos seus colegas de meio urbano.

A Relação entre a Atribuição de Responsabilidades de Acção ao Professor na Resolução Real e as Variáveis de Contexto

Apenas se registou a relação significativa entre a variável de contexto *envolvimento do narrador* e a atribuição ao professor do recurso a terceiros (χ^2 = 11.335; *gl* = 1; *p* = .001). Trata-se de um resultado que permite salientar uma maior expressão desta atribuição nas narrativas dos narradores observadores (31.5%), comparativamente com o que ocorre nas dos narradores actores (11.8%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.8.

A Relação entre a Atribuição de Responsabilidades de Acção ao Aluno na Resolução Real e as Variáveis de Ancoragem

Vejamos agora se existem relações significativas entre, por um lado, o valor das atribuições de responsabilidades de acção ao aluno e a natureza das mesmas, quando for caso disso e, por outro, as diversas variáveis de ancoragem. Veremos isto, primeiro, no âmbito das estratégias gerais e depois, dos modos específicos de resolução, Os resultados sobre esta exploração podem ser observados no Apêndice B Quadros B.10, B.11 e B.12.

A Relação entre a Atribuição de Acção ao Aluno na Resolução Real e as Variáveis Desenvolvimentais

Consideraremos primeiro o cruzamento do conteúdo representacional em causa com o ano de escolaridade e de seguida com a competência ENI.

Ano de escolaridade. Revelou-se significativa a relação entre o ano de escolaridade e o *valor de atribuições* de responsabilidades ao aluno na implementação de acções resolutivas (χ^2 = 15.414; *gl* = 2; *p* =.000). Este facto permite destacar uma atribuição de responsabilidades ao aluno que é significativamente menos volumosa entre os estudantes de 6º ano (34.9%) do que entre os seus colegas de 12º (69.8%) e 9º anos (53%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.10.

A relação entre o ano de escolaridade e a atribuição ao aluno de *estratégias gerais* de afastamento (χ^2 = 11.345; *gl* = 2; *p* = .003) e intermédias (χ^2 = 13.311; *gl* = 2; *p* = .001), apresentou-se igualmente estatisticamente significativa. A primeira relação permite sublinhar o pouco uso, ou se quisermos, a pouca atribuição de uso pelos alunos, das estratégias propiciadoras de afastamento entre os alunos de 6º ano (9.5%). Eles distinguem-se significativamente dos seus colegas de 9º (31.8%) e 12º anos (31.7%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.11. A segunda relação significativa referida permite sublinhar que o uso de estratégias intermédias é significativamente mais mencionado pelos estudantes de 12º ano (38.1%) do que pelos seus colegas de 6º (14.3%) e 9º anos (15.2%), tal como se pode observar no mesmo quadro.

Competência de negociação interpessoal. A média da competência social ENI varia significativamente com o volume das atribuições ao aluno (*t* = -2.188; *gl* = 43; *p* = .034). O valor da média da competência foi de 1.5676 no grupo que realiza tal atribuição (N = 30; *DP* = 0.3168) e de 1.3222 entre aqueles que não realizam tal atribuição (N = 15; *DP* = 0.4224).

No campo dos modos específicos de resolução, também se verificaram variações significativas da média da competência a propósito da atribuição aos alunos de *procedimentos instrumentais* (*t* = -2.537; *gl* = 43; *p* = .015). O valor da média da competência foi de 2.0972 no grupo que fez tal tipo de atribuição (N = 2; *DP* = 1.964E-02) e de 1.4574 no grupo que assim não procedeu (N = 43; *DP* = 0.3528).

A Relação entre a Atribuição de Acção Resolutiva ao Aluno na Resolução Real e as Variáveis Demográficas

Apenas no cruzamento com a *região* se registaram relações significativas neste bloco de variáveis. A associação situa-se concretamente no cruzamento entre a atribuição de uso pelo aluno do modo específico de submissão (χ^2 = 9.455; *gl* = 1; *p* = .002) e a variável região. Esta relação reforça a ideia de que a submissão é mais expressiva entre os estudantes de meio rural

(28.8%) do que entre os de meio urbano (10.7%), como se pode verificar no Apêndice B Quadro B.12.

A Relação entre a Atribuição de Acção Resolutiva ao Aluno na Resolução Real e as Variáveis de Contexto

Daremos sucessivamente conta dos resultados encontrados no cruzamento dos aspectos mais salientes dos conteúdos representacionais aqui em análise com as duas variáveis de contexto, sempre que se tenham registado relações significativas.

Natureza do conflito. Assim, no campo da exploração da relação entre a variável natureza do conflito e o *valor da atribuição* ao aluno de acções de resolução, há a registar a verificação de uma relação positiva estatisticamente significativa (χ^2 = 4.405; gl = 1; p = .036). Esta relação parece sublinhar o facto de o volume de atribuições de acção se apresentar mais expressivo nos conflitos assimétricos (56.8%) do que nos simétricos (39.1%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.10.

A variável natureza do conflito associa-se também significativamente com o uso ou, talvez melhor, a atribuição de uso pelos estudantes de *estratégias gerais* de afastamento (χ^2 = 13.261; gl = 1; p = .000). Esta atribuição é praticamente inexistente nos conflitos simétricos (4.3%) e bastante mais mobilizadas pelos estudantes nos conflitos professor-aluno (30.8%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.11.

No âmbito dos *modos específicos*, os estudantes narradores de conflitos simétricos distinguem-se também dos que narram conflitos assimétricos a propósito da mobilização da conformidade (χ^2 = 5.835; gl = 1; p = .016). Este modo de resolução é mais referido nas narrativas sobre conflitos assimétricos (19.2%) do que simétricos (4.3%), como se pode observar no Apêndice B Quadro B.12.

Envolvimento do narrador. Relativamente à exploração de associações significativas entre a distribuição de responsabilidades ao aluno e a variável envolvimento do narrador, os dados apontam para uma relação significativa entre esta variável e a mobilização pelo estudantes de *estratégias gerais* positivas (χ^2 = 8.173; gl = 1; p = .004) e *neutras* (χ^2 = 12.459; gl = 1; p = .000). Em ambos os casos, estas relações parecem estar associadas à pouca presença de tais estratégias nas narrativas dos estudantes não envolvidos, comparativamente com o que se passa nas dos envolvidos. Com efeito, 6.8% e 2.7% dos estudantes não envolvidos atribuem aos alunos estratégias gerais positivas e de tipo neutro, respectivamente,

enquanto que tal atribuição é feita, na mesma ordem, por 22.7% e 21% dos envolvidos, como se pode observar no Apêndice B Quadro B.11.

Estratégias Gerais e Modos Específicos na Alternativa de Resolução

No que respeita aos modos alternativos de resolução, a maioria dos estudantes (74.3%) considerou que teria sido possível lidar com o conflito narrado de um outro modo e apenas 13.9% considerou liminarmente que tal não teria sido possível; 10.9% dos estudantes assumiu uma posição ambivalente, o que se traduziu em avançar com uma proposta alternativa mas no meio de grandes hesitações e dúvidas quanto à sua vantagem ou oportunidade. Apenas 1% dos estudantes não se pronunciou sobre a questão, como se pode observar no Quadro 4.34.

Quadro 4.34
Consideração de Alternativas de Resolução

Posição (N= 202)	%
Há alternativa	74.3
Não há alternativa	13.9
Ambivalência	10.9
Não responde	1.0

Veja-se no Quadro 4.35 como, no contexto das *estratégias gerais* de resolução, as estratégias neutras (43%), as promotoras de aproximação (41.9%) e as intermédias (23.3%), foram as que colheram propostas de mais estudantes. No entanto não é de ignorar a percentagem de estudantes que apresenta propostas de afastamento (18%).

Quadro 4.35
A Distribuição das Estratégias Gerais Alternativas na Totalidade da Amostra

Estratégias Gerais (N= 172)	%
Aproximação	41.9
Afastamento	18.0
Intermédias	23.3
Neutras	43.6

Os *modos específicos de resolução* indicados por mais estudantes como alternativa à resolução real foram a interacção (26.7%) e o recurso a entidades exteriores à sala de aula ou a terceiros (23.3%). No quadro dos procedimentos complementares, eles propõem sobretudo os que assentam na aproximação pessoal (28.5%), bem como nos procedimentos instrumentais de resolução (21.5%). Como se pode ver no Quadro 4.36, embora o recurso à negociação apresente um valor insignificante no conjunto das soluções alternativas propostas,

as escolhidas por mais estudantes são aquelas que de algum modo se aproximam dos processos colaborativos, a saber, os procedimentos centradas na aproximação pessoal e na interacção. As preferências dos estudantes vão em seguida para estratégias que não podem ser definidas como estratégias de cariz autoritário. Trata-se de resoluções nas quais os estudantes parecem depositar uma expectativa de defesa ou protecção pessoal, quer através do recurso a terceiros, quer através de soluções que não se situam directa e imediatamente no contexto da interacção pessoal, como sejam os procedimentos instrumentais, os quais remetem sobretudo para a gestão do contexto educativo e das suas variáveis pedagógicas.

Quadro 4.36
A Distribuição dos Modos Específicos Alternativos na Totalidade da Amostra

Estratégias Especificas (N= 172)	%
Interacção	26.7
Comunicação unilateral	14.5
Imposição	14.0
Conformidade	2.9
Inacção	2.9
Recurso a terceiros	23.3
Negociação	1.7
Sublevação	1.2
Procedimentos aproximação	28.5
Procedimentos distanciamento	8.7
Procedimentos instrumentais	21.5

A Relação entre Estratégias Gerais e Modos Específicos de Alternativa de Resolução e as Variáveis de Ancoragem

Vejamos agora que relações significativas podem ser observadas entre as mais relevantes soluções alternativas e as variáveis de ancoragem, já que os estudantes não se distinguem significativamente pelo facto de apresentarem ou não propostas de alternativa de resolução. No quadro de cada bloco de variáveis de ancoragem, num primeiro momento, consideraremos a pesquisa das relações tendo em conta as quatro estratégias gerais, as de aproximação, as de afastamento, as intermédias e as neutras; seguidamente, procederemos de igual modo para os modos específicos mais relevantes. No Apêndice B, Quadros B.13 e B.14, poderão ser observados os resultados referenciados no texto.

A Relação das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos de Alternativa de Resolução com as Variáveis Desenvolvimentais

Vejamos o que se passou no âmbito da exploração de relações significativas entre as variáveis desenvolvimentais e as estratégias gerais e os modos específicos de resolução.

Ano de escolaridade. No âmbito das *estratégias gerais*, podemos dizer que se verificou uma associação significativa entre a colocação de propostas atinentes a estratégias gerais de aproximação e as variável ano de escolaridade (χ^2 = 12.034; gl = 2; p = .002). Os estudantes de 12° ano valorizam mais nas suas propostas este tipo de estratégias (59.3%), do que os seus colegas mais novos (28.8% e 37% de propostas deste tipo entre os estudantes de 6° e 9° anos), como o elucida o Apêndice B, Quadro B.13. A análise subsequente realizada, porém, não permite fazer inferências seguras quanto à localização das diferenças mencionadas. O efeito detectado parece ser um efeito acumulado que não se concentra substantivamente mais num grupo do que noutro.

Relativamente à consideração dos *modos específicos* mais relevantes e no que respeita ao seu cruzamento com o ano de escolaridade, verifica-se a existência de uma relação significativa a propósito da mobilização da interacção (χ^2 = 7.050; gl = 2; p = .029), do recurso a terceiros (χ^2 = 10.713; gl = 2; p = .005) e dos procedimentos instrumentais de gestão (χ^2 = 6.666; p = .036). Como se pode ver no Apêndice B, Quadro B.14, a presença da proposta de recurso à interacção vai descendo progressivamente dos mais velhos até aos mais novos: a sua presença é de 39% entre os estudantes de 12° ano, valor que baixa para os 22.2% entre os de 9° e 18.6% entre os de 6° ano. A análise subsequente realizada, porém, não nos permite inferir com segurança quanto à localização significativa das diferenças. O efeito detectado parece pois consistir num efeito acumulado, que não se concentra substantivamente em nenhum grupo.

Já a relação estatisticamente significativa entre o ano de escolaridade e as propostas de recurso a terceiros e a procedimentos instrumentais, nos permite destacar melhor algumas das diferenças entre os grupos. Assim, o recurso a terceiros é significativamente menos proposto pelos estudantes de 12° ano do que pelos seus colegas, enquanto que o recurso a procedimentos instrumentais é significativamente menos proposto pelos estudantes de 6ª ano do que pelos seus colegas. Os resultados indicam-nos que a proposta de recurso a terceiros é apresentada por 24.1% e 35.6% dos estudantes de 9° e 6° anos respectivamente e apenas por 10.2% dos estudantes de 12°. Os resultados indicam-nos ainda que a proposta de recurso a procedimentos instrumentais de gestão é apresentada em valores muito próximos pelos estudantes de 12° e 9° anos (28.8%, 24.1%, respectivamente) e apenas por 10.2% dos estudantes de 6° ano.

Competência de negociação interpessoal. A média da competência social ENI apresentou poucas diferenças significativas entre os grupos que se reportaram e os que não se

reportaram a este ou àquele tipo de proposta alternativa de resolução. Assim, registaram-se variações significativas das médias da competência a propósito da apresentação de propostas no campo das *estratégias gerais negativas* (t = 2.809; gl = 39; p = .018) e do modo específico de *imposição* (t = 2.934; gl = 39; p = .049). No primeiro caso a média na competência foi de 1.5437 no grupo que se caracteriza pela não proposição de estratégias negativas aos alunos (N = 35; *DP* = 0.4030) e de 1.2083 no grupo que se caracteriza pela sua proposição (N = 6; *DP* = 0.2401). No segundo caso, a média foi de 1.5401 no grupo que se caracteriza por não propor o recurso à imposição (N = 36; *DP* = 0.3978) e de 1.1667 no grupo que propõe a assunção de tal modo de resolução (N = 5; *DP* = 0.2430). Portanto são os estudantes que não apresentam tais estratégias gerais, nem tal modo de resolução, que se distinguem por apresentarem um nível superior de competência social na área da resolução de problemas interpessoais na aula.

A Relação das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos de Alternativa de Resolução com as Variáveis Demográficas

No caso do cruzamento das alternativas de resolução com a variável sexo, verificou-se uma relação significativa a propósito da proposta de mobilização da interacção (χ^2 = 3.901; gl = 1; p = .048). Como podemos observar no Apêndice B, Quadro B.14, esta proposta apresenta-se de um modo um pouco mais saliente nos discursos das raparigas (33.3%), quando comparado com o dos rapazes (20%).

A Relação das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos de Alternativa de Resolução com as Variáveis de Contexto

Para cada situação em que se registaram relações significativas, veremos os resultados, num primeiro momento, no quadro das estratégias gerais e seguidamente, no quadro dos modos específicos de resolução.

Natureza do conflito. Comecemos por registar que se verificou uma relação significativa entre a colocação de propostas assentes em *estratégias gerais* de aproximação e a variável de contexto natureza do conflito (χ^2 = 3.918; gl = 1; p = .048). Esta situação é indicativa de que há mais estudantes a propor o recurso a estratégias gerais de aproximação no contexto dos conflitos assimétricos (45.2%) do que nos simétricos (27%), leitura que pode ser acompanhada no Apêndice B, Quadro B.13.

No campo das mais relevantes propostas de *modos específicos*, registou-se uma relação significativa entre a natureza do conflito e a proposição de uso de procedimentos

instrumentais (χ^2 = 6.140; *gl* = 1; *p* = .013). Esta relação aponta para a supremacia desta proposta nas narrativas sobre conflitos assimétricos (23.8%), comparativamente com o que se passa nas relativas a conflitos simétricos (5.4%), como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.14.

Envolvimento do narrador. No âmbito da exploração de relações entre a proposição de *estratégias gerais* alternativas e a variável envolvimento do narrador, regista-se a verificação de relação significativa entre esta e a proposição de estratégias gerais de aproximação (χ^2 = 4.457; *gl* = 1; *p* = .035) e afastamento (χ^2 = 6.201; *gl* = 1; *p* = .013). A primeira situação indicia que os narradores envolvidos tendem a dar mais valor às estratégias gerais de aproximação (47.7%) do que os seus colegas não envolvidos (31.1%). A segunda situação é indicativa de que os narradores não envolvidos concedem mais importância às estratégias de afastamento (27.9%) do que os seus colegas envolvidos na narrativa (12.6%). O Apêndice B, Quadro 4.13 poderá ajudar na leitura dos resultados descritos.

No âmbito dos *modos específicos*, também a relação entre a variável envolvimento do narrador e a proposta de recurso a terceiros se revelou significativa (χ^2 = 4.811; *gl* = 1; *p* = .028). Este resultado permite que se saliente a maior expressão de tal proposta no discursos dos estudantes não envolvidos no conflito narrado (32.3%), comparativamente com o que se passa com os seus colegas envolvidos (18.2%), como pode ser acompanhado no Apêndice B, Quadro B.14.

Registou-se ainda uma relação significativa entre aquela variável estatuto do envolvimento do narrador e a proposta de recurso a procedimentos instrumentais (χ^2 = 5.106; *gl* = 1; *p* = .024), sendo que aqui são os narradores envolvidos que se destacam na saliência dada a esta proposta (26.4%), quando comparados com os seus colegas (12.9%), como se pode ver no mesmo quadro.

A Proposição de Responsabilidades de Acção na Alternativa de Resolução

Vejamos agora a quem e que propostas de responsabilidades de acções resolutivas surgem no quadro das soluções alternativas e no âmbito dos conflitos simétricos e assimétricos. Podemos então verificar, olhando para o Quadro 4.37, que é ao professor que os estudantes mais responsabilidades de acção atribuem (79.1%); contudo há ainda 22.7% de estudantes que atribuem a alunos esse tipo de responsabilidade, sendo menos relevante a percentagem daqueles que centram na interacção entre as partes as alternativa de resolução.

Quadro 4.37
A Atribuição de Responsabilidades de Acção na Alternativa de Resolução

Atribuições de Responsabilidades (N= 163)	%
Ao professor	79.1
Ao aluno	22.7
A ambas as partes	9.8
A outros	7.4

No que toca à natureza das *estratégias gerais* propostas para os professores, as de aproximação (31.3%) e as neutras (33.7%) são as mais expressivas, como se pode ver no Quadro 4.38. No que respeita aos modos específicos que os estudantes propõem que os professores levem a cabo, apenas os procedimentos centrados na aproximação pessoal (22.7%) atingem o valor critério por nós estabelecido, como no mesmo quadro se pode observar.

Quadro 4.38
A Distribuição da Atribuição das Estratégias Gerais e dos Modos Específicos Alternativos pelos Professores e Alunos, na Totalidade da Amostra

	Resoluções Professor	Resoluções Alunos
Estratégias Gerais (N = 163)	%	%
Aproximação	31.3	6.7
Afastamento	15.3	4.3
Intermédias	19.6	4.9
Neutras	35.0	8.0
Modos Específicos (N = 163)		
Interacção	16.6	4.3
Comunicação unilateral	13.5	2.5
Imposição	14.7	1.2
Conformidade	0.6	2.5
Inacção	2.5	1.2
Recurso a terceiros	17.8	6.1
Negociação	0.6	-
Sublevação	--	0.6
Procedimentos de aproximação	22.7	2.5
Procedimentos de distância	6.1	1.8
Procedimentos instrumentais	18.4	1.8

No que respeita à atribuição de acções resolutivas a serem praticadas pelos alunos, deve dizer-se que nenhuma estratégia geral, nem nenhum modo específico foi expressivamente proposto pelos estudantes. Além de ser bastante menor a percentagem de narradores que incumbe os estudantes de acções resolutivas, também depois o fazem de um modo muito disperso, sem que atribuam a algum tipo de estratégia ou modo específico um relevo particular.

A Relação entre a Proposição de Acção Alternativa ao Professor e as Variáveis de Ancoragem

Neste ângulo de análise, não parece que as variáveis de ancoragem consideradas estejam especialmente associadas a grande variabilidade na distribuição dos dados. Com efeito, apenas a proposta de mobilização de procedimentos de aproximação por parte do professor se apresenta significativamente relacionada com o ano de escolaridade ($\chi^2 = 9.834$; $gl = 2$; $p = .007$).

Esta relação indica-nos que o endossamento de procedimentos de aproximação ao professor é sucessivamente menos expressivo entre os estudantes dos diversos anos de escolaridade: 35.7%, 21.2% e 10.9%, entre os estudantes de 12°, 9° e 6° anos, respectivamente, como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.15. Porém a análise subsequente realizada não permite fazer inferências seguras quanto à localização significativa das diferenças mencionadas.

A Relação entre a Proposição de Acção Alternativa ao Aluno e as Variáveis de Ancoragem

Como atrás se observou, nenhuma estratégia geral ou específica foi proposta para ser usada pelos alunos por pelo menos 20% dos estudantes. Em todo o caso, pareceu-nos de destacar os resultados obtidos na pesquisa de relações entre as variáveis de ancoragem e os conteúdos representacionais aqui em causa.

Assim, no que respeita ao *volume de proposições de responsabilidade*, há a registar, desde logo, a relação entre o ano de escolaridade e o volume de atribuições de responsabilidades ao aluno ($\chi^2 = 9.534$; $gl = 2$; $p = .009$). Esta relação não permite sublinhar a localização significativa das diferenças em nenhum dos grupos, mas é interessante observar que são os estudantes de 12° ano aqueles que mais tendem a propor a acção interventora dos estudantes na resolução dos conflitos (35.7%). Entre os estudantes de 6° e 9° a intervenção é proposta, respectivamente, por 12.1% e 17.3% dos estudantes, resultados que podem ser observados no Apêndice B, Quadro B.16. A análise subsequente não permite fazer inferências seguras quanto à localização das diferenças referidas, devendo-se pois o efeito de relação significativa a um efeito acumulado, não localizado significativamente em nenhum grupo.

Relativamente às *estratégias gerais*, registou-se uma relação significativa entre a variável região e a proposição de uso de estratégias neutras pelos estudantes ($\chi^2 = 4.604$; $gl = 1$; $p = .032$). Este resultado indica-nos que se trata de uma proposta mais presente nos discursos dos estudantes de meio urbano (9.6%), do que nos de meio rural (4.2%). No âmbito

dos *modos específicos de resolução* registaram-se diferenças significativas na média na competência social ENI entre os estudantes que propuseram o recurso à comunicação unilateral como solução alternativa e os que não o fizeram (t = -2.153; gl = 37; p = .038). A média do grupo que apresentou esta proposta é de 2.0556 (N = 2; DP = 7.857E-02) e a média do grupo oposto é de 1.4685 (N = 37; DP = 0.3805).

Podemos dizer que, em continuidade com o que se passa na descrição sobre a resolução real, nos termos em que a mesma é apreendida pelos estudantes, os professores são os principais depositários das expectativas dos estudantes sobre a resolução dos conflitos na aula. Sublinhe-se, contudo, que as propostas que vão no sentido de os professores assumirem estratégias favoráveis à interacção marcam a diferença relativamente ao registo da realidade, ainda que as propostas de imposição apresentem um relevo quantitativo muito próximo do da interacção.

4.3.4 A Resolução Real e Alternativa dos Conflitos: Sumariando

Na secção 4.3.3 procurámos apresentar os resultados relativos às seguintes questões específicas: (a) quais são as estratégias gerais e os modos específicos de resolução mais relevantes nos discursos dos participantes, quer no domínio da resolução real, quer da resolução alternativa? (b) Quem são os protagonistas das resoluções e de que resoluções são eles protagonistas? (c) Verificam-se relações significativas entre os conteúdos resolutivos mais relevantes e as variáveis de ancoragem das representações? (d) Que comparações podemos estabelecer entre o que se passa no campo da resolução real e no campo da resolução alternativa? No Capítulo 5 procuraremos apresentar uma síntese e discussão destes resultados ao mesmo tempo que os colocaremos em confronto com o discurso directo dos participantes.

Entretanto, os resultados apresentados nesta secção constituem também uma base de grande importância relativamente às inferências que nos propomos fazer sobre a qualidade desenvolvimental do clima sociomoral da sala de aula. Recorde-se que as conclusões a tirar sobre esta questão assentam em grande medida na quantidade e na qualidade da participação dos estudantes na resolução dos problemas que quotidianamente surgem nos seus contextos naturais de vida, no caso, o contexto sala de aula. Não sendo o único indicador da qualidade desenvolvimental dos contextos, a participação é, porém, um dos seus mais consensuais indicadores.

4.4 FORMAS E CONTEÚDOS EXPLICATIVOS

Nesta secção daremos conta dos modos e conteúdos explicativos mais mobilizados quotidianamente pelos estudantes em três situações: na sua explicação causal do incidente, nas suas justificações sobre a razão de ser da mobilização desta e daquela resolução e nas suas justificações sobre os obstáculos que se poderiam encontrar à execução da alternativa. Esperamos deste modo aceder, quer à compreensão das dimensões mais formais das explicações dos estudantes, quer à compreensão de dimensões que são mais da ordem dos conteúdos do pensar.

Neste sentido e considerando sucessivamente cada uma das questões, causalidade, justificação da resolução e justificação dos obstáculos à alternativa, procuraremos caracterizar, primeiro, a forma explicativa mobilizada, em seguida, os aspectos mais relevantes do conteúdo das explicações. Finalmente, referir-nos-emos aos resultados obtidos sobre a verificação da hipótese nula relativa à relação entre os aspectos mais relevantes das dimensões atrás referidas e as variáveis de ancoragem do estudo.

Recorde-se que, na análise das formas explicativas, isto é, do estilo e lócus das explicações, nos cingimos à consideração das narrativas incidentes sobre conflitos simétricos e assimétricos e, no caso da análise do lócus da explicação, àquelas em que simultaneamente com aquela situação se regista o envolvimento do narrador. Recorde-se igualmente que na análise dos estilos explicativos nos cingimos à consideração das atribuições internas apresentadas pelos participantes, dada a irrelevância das atribuições situacionais no conjunto dos discursos.

4.4.1 A Explicação Causal do Problema

Começaremos então por abordar o campo da atribuição causal, olhando primeiro para a forma da atribuição, em segundo lugar para a exploração do seu conteúdo e, finalmente, para o registo da relação entre estes aspectos e as variáveis de ancoragem.

A Forma da Atribuição Causal

O *estilo de explicação* causal dos incidentes avançado pelos estudantes assenta predominantemente na invocação do comportamento de uma das partes do conflito, ou seja, é predominantemente unilateral. Com efeito, como se pode observar no Quadro 4.39, 68.7%

dos estudantes assume um modo unilateral de explicação, enquanto que 17.6% acede a uma explicação assente na interacção entre as partes e 13.7% mobiliza uma explicação de carácter bilateral, ou seja, invoca sucessivamente o comportamento de uma e outra parte do conflito. Quanto ao *lócus da explicação*, como se pode observar no mesmo quadro, 44.7% dos estudantes coloca exclusivamente fora de si os factores causadores do conflito, 33.3% localiza a explicação no comportamento de ambas as partes e 21.9% localiza a causa exclusivamente em si próprio.

Quadro 4.39
Distribuição da Forma de Atribuição Causal na Totalidade da Amostra

Estilo Atributivo (N= 182)	%
Unilateral	68.7
Bilateral	13.7
Interactivo	17.6
Lócus da Atribuição (N= 180)	
Endógeno	21.9
Exógeno	44.7
Misto	33.3

O Conteúdo da Atribuição Causal

Vejamos agora qual o conteúdo da explicação apresentada pelos narradores, primeiro a nível dos factores explicativos gerais e de seguida dos factores específicos. Questionados sobre o que, em seu entender, conduziu à eclosão do conflito, os estudantes, no campo dos *factores explicativos gerais*, referem-se sobretudo a características, funcionamentos ou comportamentos dos próprios alunos. Como se pode observar no Quadro 4.40, 70.3% dos estudantes avança com esse conteúdo explicativo; como se pode ainda observar no mesmo quadro, de seguida invocam como factor explicativo características, funcionamentos ou comportamentos do professor (48%). Outros factores gerais, nomeadamente factores situacionais, apresentaram-se pouco relevantes.

Quadro 4.40
Factores Gerais da Atribuição Causal na Totalidade da Amostra

Factores Gerais (N= 202)	%
Aluno	70.3
Professor	48.0
Professor e Aluno	11.9
Pais e Família	3.5
Situação	3.0
Outros	2.5
Não Responde	5.4

No campo dos *factores específicos* e dentro do factor geral aluno, destacam-se as referências aos comportamentos inadequados ou agressivos por eles assumidos na relação com a outra parte do conflito (20.3%), como se pode ver no Quadro 4.41. No âmbito do factor professor, como no de qualquer outro factor geral, não se destaca nenhum aspecto em particular.

Quadro 4.41
As Categorias da Atribuição Causal no Factor Aluno

Categorias Atributivas Específicas no Factor Aluno (N= 202)	%
Características pessoais	17.8
Sentimentos	16.3
Comportamentos inadequados e agressivos	20.3
Tonalidade da relação	5.9
Brincadeira que descamba	6.9
Dinâmica da turma	8.4
Tarefa	16.3
Contingências	8.9
Desvio de objectos	1.0
Outros	4.5

Formas da Atribuição Causal e Variáveis de Ancoragem

Relativamente à pesquisa de relações entre as formas da atribuição causal e as variáveis de ancoragem do estudo, começaremos por considerar o que se passa no campo do estilo de explicação causal, e de seguida veremos o que se passa na relação entre o lócus da atribuição e as variáveis em causa. Num e noutro domínio consideraremos sucessivamente as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, quando for caso disso.

Estilo de Atribuição Causal e Variáveis de Ancoragem

Neste âmbito há a destacar a verificação de relações significativas entre o estilo da atribuição e, por um lado, uma das variáveis de desenvolvimento, o ano de escolaridade, por outro, a variável de contexto, natureza do conflito. Vamos então atentar nestes resultados, os quais podem ser observados no Apêndice B, Quadro B.17.

Variáveis desenvolvimentais. Registaram-se pois relações significativas entre o estilo da explicação causal e o *ano de escolaridade* (χ^2 = 18.071; gl = 4; p = .001). Esta associação permite-nos destacar que o grupo de 6º ano se distingue por ser significativamente menos bilateral que os seus colegas (5.2%), enquanto que o grupo de 12º ano se distingue justamente

pela inversa, apresentando-se como significativamente mais bilateral que os outros nas explicações causais que mobiliza (27.4%). O grupo de 9° ano aproxima-se mais do grupo de 6° ano, com os seus 8.1% de explicações bilaterais. É pois no campo da bilateralidade que as diferenças emergem com significado estatístico. No que respeita às explicações unilaterais, elas são mais usadas pelos dois grupos mais novos (74.2% e 81% nos grupos de 9° e 6° anos, respectivamente), não obstante ser de destacar o seu impacte mesmo entre os estudantes de 12° ano (51.6%). As explicações causais centradas na interacção são as menos mobilizadas por qualquer dos grupos, embora se possa dizer que é entre os estudantes de 12° ano que mais emerge este estilo explicativo. Com efeito, a presença das explicações de estilo interactivo é de 13.8% nos estudantes de 6°, de 17.7% nos de 9° ano e de 21% nos de 12° ano. Todos os resultados mencionados neste parágrafo podem ser observados no Apêndice B, Quadro B.17.

Variáveis de contexto. Neste âmbito há a destacar a verificação de relações significativas entre o estilo da explicação causal e a variável de contexto *natureza do conflito* (χ^2 = 8.161; *gl* = 2; *p* = .017). Em primeiro lugar, deve destacar-se que é no campo da bilateralidade que se localiza a diferença significativa entre os dois grupos. Com efeito, os narradores de conflitos simétricos não mobilizam explicações causais bilaterais, enquanto que as mesmas são usadas por 17.5% dos narradores de conflitos assimétricos. No que respeita aos estilos explicativos unilaterais e interactivos, eles são um pouco mais mobilizados pelos narradores de conflitos simétricos (76.9% e 23.1%, respectivamente) do que pelos do outro grupo (66.4% e 16.1%, respectivamente).

Lócus da Atribuição Causal e Variáveis de Ancoragem

Também no que respeita ao lócus da explicação se verificou a sua relação significativa com uma das variáveis desenvolvimentais, o ano de escolaridade, e com a variável de contexto natureza do conflito. Os resultados sobre esta matéria podem ser observados no Apêndice B, Quadro B.18.

Variáveis desenvolvimentais. O lócus da explicação causal apresentou-se pois positiva e significativamente relacionado com o *ano de escolaridade* (χ^2 = 13.126; *gl* = 4; *p* = .011). Destaque-se que as explicações causais endógenas são menos usadas pelos estudantes do 12° ano (12.2%), do que pelos de 6° (27.2%) e 9° (31.3%) anos. O grupo de 12° ano também se apresenta menos exógeno que os restantes: 51.3%, 50.% e 36.7% de explicações exógenas nos grupos de 6°, 9° e 12° anos, respectivamente. Entretanto é nas localizações causais mistas que os estudantes de 12° ano se destacam pela positiva dos restantes colegas: elas são mobilizadas

por 51%, 21.2% e 18.8% dos estudantes de 12°, 6° e 9° anos, respectivamente. Deve no entanto sublinhar-se que a análise subsequente utilizada não permite fazer inferências seguras quanto à localização das diferenças mencionadas.

Variáveis de contexto. No campo da relação entre o lócus da explicação e a *natureza do conflito* (χ^2 = 9.635; *gl* = 3; *p* = .008) a justificação da relação parece residir, em primeiro lugar, na significativamente fraca expressão das localizações endógenas entre os narradores de conflitos simétricos (4.2%), comparativamente com o que se passa entre os narradores dos conflitos assimétricos (26.7%). Entretanto, os narradores de conflitos simétricos são mais exógenos que o outro grupo nas suas explicações: 70.8% e 37.8%, num e noutro grupo, respectivamente; eles são, pelo contrário, menos mistos do que os narradores de conflitos assimétricos: 25% e 35.6%, num e noutro grupo, respectivamente.

Conteúdo da Explicação Causal e Variáveis de Ancoragem

Veremos agora em que situações os resultados nos revelaram a existência de relações estatisticamente significativas entre os mais expressivos factores causais gerais e específicos e as diversas variáveis de ancoragem. Os resultados em que assenta tal verificação podem ser observados no Apêndice B, Quadros B.19 e B.20.

Variáveis desenvolvimentais. No campo dos *conteúdos explicativos gerais* registaram-se relações significativas entre a atribuição do problema ao factor professor no seu cruzamento com a variável *ano de escolaridade* (χ^2 = 40.851; *gl* = 2; *p* = .000). Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.19, tais relações admitem que se sublinhe a fraca presença da explicação do problema com base no comportamento do professor nos discursos dos estudantes de 6°ano (20.6%). A invocação deste factor explicativo situa-se significativamente aquém do esperado neste grupo, situando-se pelo contrário além do esperado no grupo de estudantes de 12° ano (75.8%). Embora as diferenças não se situem significativamente no grupo de 9° ano, em todo o caso é de salientar que 48.5% invoca o comportamento do professor para explicar a causa do problema.

No âmbito dos *conteúdos explicativos específicos* há a registar a verificação de uma relação significativa entre o ano de escolaridade e a atribuição de causalidade aos comportamentos inadequados e agressivos evidenciados pelos alunos na relação com a outra parte do conflito (χ^2 = 7.327; *gl* = 2; *p* = .026). Ainda que sem significado estatístico significativo, podemos sublinhar o menor uso de tal explicação por parte dos estudantes de

12° ano (10.6%), comparativamente com o que sucede com os seus colegas de 9° (20.6%) e sobretudo de 6°ano (29.4%), como se pode ver no Apêndice B, Quadro B.20.

Variáveis de contexto. Voltando aos *factores gerais*, diga-se que o factor professor se associa também com a *natureza do conflito* (χ^2 = 48.176; *gl* = 1; *p* = .000). Esta situação indica-nos que nos conflitos assimétricos se regista uma forte e predominante presença de explicações que remetem para o comportamento do professor (63% dos estudantes avança explicações deste tipo), enquanto que nas histórias de natureza simétrica elas são pouco expressivas (4.3%), como se pode constatar no mesmo Apêndice B, Quadro B.19.

No âmbito dos *factores explicativos específicos*, destaca-se novamente a atribuição de causalidade aos comportamentos inadequados e agressivos evidenciados pelos alunos na relação com a outra parte do conflito, agora significativamente relacionados com a *natureza do conflito* (χ^2 = 7.137; *gl* = 1; *p* = .008). Esta relação revela-nos a superior presença deste factor nos discursos sobre conflitos simétricos (34.8%), comparativamente com o seu uso no grupo que apresenta conflitos assimétricos (16.4%), tal como pode ser constatado no Apêndice B, Quadro B.20.

4.4.2 A Justificação da Resolução Real

Vejamos agora que justificações apresentam os estudantes sobre as resoluções do conflito que foram empreendidas, sendo que, na indagação destas razões atenderemos à sua forma e ao seu conteúdo. Começaremos por abordar a forma das justificações dos estudantes, seguindo-se a exploração dos conteúdos da justificação e, finalmente, o registo da verificação de associações significativas entre os aspectos mais relevantes das justificações e as variáveis de ancoragem, quando for caso disso.

A Forma Justificativa da Resolução Real

Nas explicações que avançam sobre as razões que teriam levado à mobilização desta e daquela resolução, os estudantes utilizam um *estilo explicativo* predominantemente unilateral (75.9%); contudo uma percentagem ainda expressiva de estudantes justifica o modo de resolução invocando sucessivamente o comportamento e ou motivações de uma e outra parte do conflito (23.3%), como pode ser observado no Quadro 4.42. As justificações assentes na consideração da interacção entre as partes são inexistentes. No que respeita ao *lócus da justificação*, metade dos estudantes (50%) coloca exclusivamente fora de si a explicação,

26.9% localiza a explicação em si e na outra parte e 23.1% localiza a justificação exclusivamente em si próprio, como pode ser observado no mesmo quadro.

Quadro 4.42
A Forma Justificativa da Resolução Real na Totalidade da Amostra

Estilo Justificativo (N= 163)	%
Unilateral	75.5
Bilateral	23.3
Interactivo	-
Lócus da Justificação (N= 104)	
Endógeno	23.1
Exógeno	50.0
Misto	26.9

O Conteúdo Justificativo da Resolução Real

Quanto ao conteúdo das justificações há a sublinhar que, em termos de *factores gerais*, mais de metade dos estudantes tomam em consideração o factor professor a fim de justificarem a resolução empreendida (60.9%). Porém uma percentagem também expressiva constrói o significado do modo de resolução atendendo ao factor aluno (46%), tal como podemos ver no Quadro 4.43. Merece igualmente ser referido que, para a justificação da resolução real, os alunos invocam ainda com algum relevo as características da própria solução, a sua qualidade ou adequação à situação (26.2%).

Quadro 4.43
Os Factores de Justificação da Resolução na Totalidade da Amostra

Factores Justificativos Gerais (N= 202)	%
Professor	60.9
Alunos	46.0
Necessidade de castigo	5.4
Adequação da solução	26.2
Outros	9.4
Não Responde	4.0

Em termos de *critérios específicos*, ao mobilizarem o factor professor, os estudantes reportam-se a diversos aspectos com ele relacionados, se bem que nenhum deles seja utilizado por uma percentagem de estudantes igual ou superior ao valor estabelecido como critério para referência. Saliente-se, contudo, que a dimensão que aglomera referências de maior número de alunos (18.8%) é a referente aos aspectos mais afectivos e emocionais do funcionamento do professor. Também quando se centram nos alunos para justificar a mobilização da

estratégia, nenhum aspecto específico atinge o valor critério estabelecido; deve no entanto referir-se que o critério específico mais mobilizado foi o relativo ao comportamento inadequado do aluno (18.3%).

Sintetizando os resultados relativos aos conteúdos das justificações da resolução real podemos então dizer que os alunos explicam a mobilização desta e daquela estratégia sobretudo a partir do factos geral professor, ainda que o factor geral aluno também constitua uma variável explicativa relevante. A qualidade da resolução efectivamente implementada remete-nos para o terceiro factor invocado pelos estudantes, como resposta ao nosso pedido de justificação das resoluções. A reacção emocional dos professores à situação, os seus sentimentos na situação, bem como o comportamento inadequados dos alunos, constituem as categorias específicas mobilizadas por mais estudantes na justificação da resolução real.

Formas da Justificação da Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

Apenas no campo de uma das dimensões da forma da justificação, o estilo descritivo, se registaram relações significativas com algumas variáveis de ancoragem. O lócus da justificação não parece estar associado a nenhuma variabilidade significativa nos dados, pelo que tão só nos referiremos ao cruzamento do estilo descritivo com as variáveis de ancoragem.

Estilo de Justificação da Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

O estilo justificativo da resolução real apresenta associações significativas com o ano de escolaridade ($\chi^2 = 12.910$; $gl = 4$; $p = .012$) e com a natureza do conflito ($\chi^2 = 12.197$; $p = .002$). Os resultados em que assentam tais relações podem ser observados no Apêndice B, Quadro B.21

A propósito da relação significativa entre o estilo da justificação e o *ano de escolaridade* deve destacar-se em primeiro lugar que o grupo de 6º ano é significativamente menos bilateral que os restantes grupos: a bilateralidade explicativa é mobilizada por 7.4%, 30.8% e 31.6% dos estudantes de 6º, 9º e 12º anos, como podemos ver no Apêndice B, Quadro B.21. É pois a baixa bilateralidade usada pelo grupo de 6º ano que deve se destacada. Entretanto, em consonância com este resultado é o grupo de 6º ano aquele que se apresenta com mais explicações de natureza unilateral: a unilateralidade explicativa é mobilizada por 92.6%, 67.3% e 66.7% dos estudantes de 6º, 9º e 12º anos, respectivamente. As justificações interactivas, ausentes no grupo de 6º ano, apresentam uma fraquíssima expressão em qualquer dos outros grupos.

Quanto à relação significativa entre o estilo justificativo e a *natureza do conflito*, deve destacar-se em primeiro lugar o facto de os narradores de conflitos simétricos se apresentarem significativamente menos bilaterais que os narradores de conflitos assimétricos: 8.3% e 27.6% são os valores, respectivamente registados em cada grupo. Em consonância com estes resultados os narradores de conflitos simétricos apresentam-se mais unilaterais que os seus colegas, embora aqui se registe um afastamento menor: 86.1% e 72.4% são os valores, respectivamente registados em cada grupo. Quanto às explicações assentes na interacção, embora ausentes nos narradores de conflitos assimétricos, elas são também muito pouco relevantes no outro grupo (5.6%).

Conteúdo da Justificação da Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

No campo do cruzamento das variáveis de ancoragem com os *factores gerais* de justificação, há a referir a verificação de duas situações de relação significativa entre as variáveis. Uma primeira situação tem a ver com o cruzamento do *ano de escolaridade* com o factor explicativo que remete para a invocação da qualidade da resolução efectivamente mobilizada ($\chi^2 = 13.887$; $gl = 2$; $p = .001$). Uma segunda situação tem a ver com a associação significativa entre a *natureza do conflito* e a explicação assente no factor professor ($\chi^2 = 4.369$; $gl = 1$; $p = .037$).

A primeira situação assenta na pouca expressão do critério relativo à qualidade da resolução entre os estudantes mais novos (10.3%); este critério é significativamente menos usados pelos estudantes de 6º ano, quando comparados com os seus colegas de 9º (36.8%) e 12º anos (31.8%), como pode ser constatado no Apêndice B, Quadro B.22. A segunda situação assenta na prevalência da invocação do factor professor nas narrativas sobre conflitos assimétricos (65.1%), comparativamente com a sua mobilização nas que incidem sobre conflitos de natureza simétrica (47.8%), conforme se pode observar no mesmo quadro.

4.4.3 Os Obstáculos à Alternativa de Resolução

Vejamos agora que justificações apresentam os estudantes sobre os eventuais obstáculos à sua alternativa de resolução, sendo que, na indagação destas razões atenderemos à sua forma e ao seu conteúdo. Começaremos por abordar a forma das justificações dos estudantes, seguindo-se a exploração dos conteúdos da justificação e, finalmente, o registo da verificação de associações significativas entre os aspectos mais relevantes das justificações e as variáveis de ancoragem, quando for caso disso.

A Forma Explicativa dos Obstáculos à Alternativa

O *estilo explicativo* mobilizado por mais estudantes, a propósito da resposta à questão sobre os eventuais obstáculos à concretização da sua proposta alternativa, apresenta-se predominantemente unilateral, como se pode observar no Quadro 4.44 (78.4%). No mesmo quadro se pode ver que 15.1% dos estudantes apresentam explicações de caracter bilateral e apenas 6.4% dos estudantes invocam explicações assentes na interacção.

Ainda no mesmo quadro pode ser observado que, relativamente ao *lócus da explicação*, praticamente metade dos estudantes localiza exclusivamente fora de si os obstáculo (55.1%), sendo depois muito aproximado a percentagem daqueles que localiza a explicação em si próprio (23.3%) e os mistos (21.3%).

Quadro 4.44
Distribuição da Forma Explicativa dos Obstáculos à Alternativa na Totalidade da Amostra

Estilo Explicativo (N= 140)	%
Unilateral	77.9
Bilateral	15.0
Interactivo	6.4
Lócus da Explicação (N= 90)	
Endógeno	23.3
Exógeno	53.3
Misto	21.1

O Conteúdo Explicativo dos Obstáculos à Alternativa

Quando questionados sobre as razões que poderiam dificultar ou mesmo impedir a concretização da alternativa por eles avançada, os *conteúdos explicativos gerais* colocados pelos estudantes remetem em primeiro lugar para o factor professor (59.3%) e em segundo lugar para o factor aluno (35.5%). Todos os outros factores concitam bastante menor consideração, podendo todos estes dados ser observados no Quadro 4.45.

Quadro 4.45
Os Factores Explicativos dos Obstáculos à Alternativa na Totalidade da Amostra

Factores Explicativos Gerais (N= 172)	%
Professor	59.3
Aluno	35.5
Ambos	5.8
Terceiros	3.5
Qualidade de resolução	11.0
Outros	2.3
Não responde	7.6

A nível dos *factores explicativos específicos* observa-se que, quando associam o obstáculo à alternativa ao factor professor, nenhum aspecto particular do seu comportamento ou funcionamento pessoal é invocado por uma percentagem de participantes que se situe no campo do valor critério que estabelecemos. Pode, contudo, sublinhar-se que as referências ao seu poder ou livre arbítrio são de entre todas as mais expressivas (15.1%). Também do lado do factor aluno se verifica igual situação, salientando-se como explicação mais agregadora a que remete para as características pessoais dos alunos, as quais foram referidas por 10.5% dos estudantes.

Portanto o professor representa para o aluno a variável com maior força explicativa das dificuldades imaginadas para a mobilização da alternativa, constituindo os próprios alunos uma segunda força explicativa também relevante. Em todo o caso, nenhum aspecto particular associado a estas variáveis se revelou especialmente agregador das explicações apresentadas.

Formas Explicativas dos Obstáculos à Alternativa e Variáveis de Ancoragem

Sobre este assunto começaremos por analisar o que se passa no campo do estilo explicativo e de seguida no do lócus da explicação. Num e noutro campo daremos conta da existência de relações significativas entre as formas explicativas e as diversas variáveis de ancoragem, quando for caso disso.

Estilo Explicativo dos Obstáculos à Alternativa e Variáveis de Ancoragem

Neste âmbito há a destacar variações no estilo explicativo relacionadas com o *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 14.171$; $gl = 4$; $p = .007$). A análise subsequente com base nos residuais de Freeman-Tukey, permite-nos identificar onde se localizam as diferenças significativas que suportam aquela relação. Assim, estes resultados permitem-nos sinalizar que as explicações bilaterais são significativamente menos usadas pelo grupo de 6° ano (2.1%) quando comparado com os restantes, em particular com o grupo de 12° ano (29.2%), o qual mobiliza significativamente além do esperado aquele tipo de explicações, como se pode ver no Apêndice B, Quadro B.23. Como se pode ver ainda no mesmo quadro, as explicações interactivas são muito pouco mobilizadas por qualquer dos grupos (8.3%, 4.7% e 6.3%, respectivamente nos 6°, 9° e 12° anos). As explicações unilaterais, pelo contrário, são as mais mobilizadas em qualquer dos grupos, embora se deva dar relevo ao menor uso destas explicações por parte dos estudantes de 12° ano (89.6%, 81.4% e 64.6% nos grupos de 6°, 9° e 12° anos).

Lócus da Explicação dos Obstáculos à Alternativa e Variáveis de Ancoragem

Quanto à exploração de relações significativas entre o lócus da explicação e as variáveis de ancoragem, os resultados evidenciam tal situação a propósito do cruzamento entre o lócus da explicação e o ano de escolaridade ($\chi^2 = 13.621$; $gl = 4$; $p = .009$). Destaque-se que são os estudantes de 6º ano que significativamente se distinguem dos seus colegas pelo baixo uso que fazem de localizações justificativas de natureza mista (3.7%). Os estudantes de 12º ano são os mais gratos (36.8%), sendo tal localização mobilizada por 16.7% dos de 9º ano. É pois no campo das localizações mistas que mais se acentuam as diferenças entre os grupos, como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.24. Entretanto, por um lado, os estudantes mais endógenos são os de 9º ano: este tipo de localização regista-se em 18.5% dos de 6º ano, em 15.3% dos de 9º e em 21.1% dos de 12º ano; por outro lado, os mais exógenos são os de 6º ano: este tipo de localização regista-se em 77.8% dos estudantes de 6º, 50% dos de 9º e 42.1% dos de 12º ano.

ação dos Obstáculos à Alternativa e Variáveis de Ancoragem

es explicativos gerais verificaram-se relações significativas entre o ano de escolaridade e a mobilização do factor aluno ($\chi^2 = 14.814$; $gl = 2$; $p = .001$). Trata-se de um conteúdo explicativo significativamente usado aquém do esperado entre os estudantes de 6º ano (14.5%) e, pelo contrário, significativamente usada além do esperado pelos seus colegas de 12º ano (52.5%), como se pode verificar no Apêndice B, Quadro B.25. Entre os de 9º ano o recurso a este factor explicativo situa-se nos 35.2%.

relação significativa entre aquele factor geral, o aluno, e a variável *do narrador* ($\chi^2 = 5.381$; $gl = 1$; $p = .020$). O factor aluno mobilizado pelos estudantes envolvidos no incidente (41.8%) do que por olvidos (24.2%), como se pode observar no Apêndice B, Quadro

ctores explicativos específicos mais relevantes registaram-se ntre a variável *região* e dois factores específicos, as explicações poder do professor ($\chi^2 = 4.320$; $gl = 1$; $p = .038$) e (b) nas aluno ($\chi^2 = 4.566$; $gl = 1$; $p = .033$).

Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.26, a primeira associação parece permitir que destaquemos a pouca expressão da explicação assente na vontade e poder do professor no discurso dos estudantes de meio rural (6.1%), quando o comparamos com o dos seus colegas urbanos (18.7%). A segunda relação, pelo contrário, indicia a prevalência da explicação assente na invocação das características pessoais do aluno entre os estudantes de meio rural (18.4), quando os comparamos com os seus colegas de meio urbano (7.3%).

4.4.4 A Relação entre as Formas Descritivas, Explicativas e Justificativas e a Gestão Real dos Conflitos

Como observámos em momentos anteriores do trabalho, uma das questões expressamente retidas do quadro teórico das teorias da atribuição e do conflito, respeita à hipótese de inexistência de relações estatisticamente significativas entre as estratégias gerais e os modos específicos de resolução, por um lado, e as formas descritivas e explicativas do problema e justificativas da mobilização de uma dada resolução, por outro. Recorde-se que as categorias gerais e específicas consideradas no campo das formas descritivas, explicativas e justificativas foram as mesmas em todos os temas. Como categorias gerais considerou-se o estilo e o lócus da atribuição; como categorias específicas considerou-se em cada uma daquelas categorias gerais, respectivamente, a unilateralidade, a bilateralidade e a interacção, por um lado, e a endogeneidade, a exogeneidade e a mista, por outro lado, nos termos em que foram definidas no capítulo da metodologia e em que a elas nos vimos referindo.

Em termos gerais não se registaram muitas situações de relação significativa entre as variáveis em causa. Veremos sucessivamente a relação entre a resolução real, por um lado e, por outro lado, as formas descritivas e explicativas do conflito e a justificativas da resolução.

1. Começando pela *formas descritiva do conflito*, no que respeita ao cruzamento do *estilo descritivo* com a resolução, não há a registar nenhuma associação significativa, nem ao nível das estratégias gerais, nem dos modos específicos de resolução. Esta situação registou-se quer para as resoluções globalmente consideradas, quer na especificação da atribuição das mesmas ao professor e ao aluno.

O *lócus da descrição*, por sua vez, apresentou-se significativamente relacionado com a atribuição ao professor do uso da comunicação unidirecional ($\chi^2 = 9.033$; $gl = 2$; $p = .011$), com o volume da atribuição de acções resolutivas ao aluno ($\chi^2 = 9.248$; $gl = 2$; $p = .010$) e com a atribuição a este do uso de estratégias neutras ($\chi^2 = 9.046$; $gl = 2$; $p = .011$) e do modo específico de recurso a terceiros ($\chi^2 = 7.026$; $gl = 2$; $p = .030$).

Como se pode observar no Apêndice C, Quadro C.1, a primeira relação referida permite-nos sublinhar que o uso da comunicação unidirecional é significativamente menos atribuída ao professor pelos estudantes que descrevem o problema de uma forma exógena (0%), do que por aqueles que mobilizam outro lócus descritivo (28.6% e 33.3%, nos estudantes endógenos e mistos, respectivamente). Quanto à relação entre o lócus da descrição e o volume de atribuições ao aluno, embora ela se apresente significativa, não se traduz numa diferença significativamente localizada, resultando antes aquela relação do efeito acumulado das diferenças. O mesmo aliás pode ser dito a propósito da relação entre o lócus da descrição e a atribuição ao aluno, quer do uso de estratégias neutras, quer do recurso a terceiros. Os dados em que se apoiam estes resultados podem ser consultados no Apêndice C, Quadros C.2, C.3 e C.4.

2. Relativamente ao cruzamento entre as *formas de explicação causal do problema* e as resoluções nenhuma relação significativa se registou.

3. Quanto ao cruzamento entre as *formas de justificação da resolução* e as resoluções há a registar algumas relações significativas. No que respeita ao *estilo da justificação* este apresentou-se significativamente relacionado com a atribuição de uso pelo professor da estratégia geral negativa ($\chi^2 = 6.899$; $gl = 2$; $p = .032$) e do modo específico da conformidade ($\chi^2 = 7.251$; $gl = 2$; $p = .027$). O estilo justificativo da resolução também se apresentou relacionado com o volume de atribuição de acções ao aluno ($\chi^2 = 7.742$; $gl = 2$; $p = .021$) e com a atribuição a este do uso da estratégia geral positiva ($\chi^2 = 6.860$; $gl = 2$; $p = .032$) e intermédia ($\chi^2 = 10.306$; $gl = 2$; $p = .006$), bem como dos modos específicos de comunicação unilateral ($\chi^2 = 7.599$; $gl = 2$; $p = .022$) e procedimentos de aproximação ($\chi^2 = 6.048$; $gl = 2$; $p = .049$). A existência destas relações significativas não se traduz, porém, em nenhum dos casos, numa localização significativa das diferenças no contributo de uma qualquer das categorias em causa, podendo a distribuição destas ser observada no Apêndice C, Quadros C.5 a C.9.

No que respeita ao *lócus da justificação* da resolução, este apresentou-se significativamente relacionado com a atribuição ao professor do uso da estratégia geral negativa ($\chi^2 = 8.488$; $gl = 2$; $p = .014$) e dos modos específicos conformidade ($\chi^2 = 8.385$; $gl = 2$; $p = .015$) e procedimentos de distância ($\chi^2 = 6.039$; $gl = 2$; $p = .049$). Também aqui, a existência destas relações significativas não se traduz, em nenhum dos casos, numa localização significativa das diferenças no contributo de uma qualquer das categorias em causa, podendo a distribuição destas ser observada no Apêndice C, Quadros C.10 e C.11.

O lócus da justificação da resolução também se apresentou significativamente relacionado com o volume de atribuições de resolução ao aluno ($\chi^2 = 6.980$; $gl = 2$; $p = .030$), com a atribuição a este do uso das estratégias gerais positiva ($\chi^2 = 6.654$; $gl = 2$; $p = .036$) e intermédia ($\chi^2 = 9.064$; $gl = 2$; $p = .011$) e do modo específico procedimentos de distância ($\chi^2 = 8.544$; $gl = 2$; $p = .014$). Apenas neste último caso, a análise das diferenças através dos residuais de Freeman-Tukey nos permite especificar que são os estudantes exógenos aqueles que significativamente menos atribuem aos alunos o uso de procedimentos de distância. Como se pode observar no Apêndice C, Quadro C.14, o uso de procedimentos de distância é atribuído aos alunos por 16.7% dos estudantes que usam justificações endógenas, por 1.9% dos que usam justificações exógenas e por 21.4% dos que usam justificações mistas. Nas outras situações não se apresentou possível uma leitura mais especificada dos resultados, os quais podem ser consultados no Apêndice C, Quadros C.12 e C.13.

4.4.5 A Relação entre as Formas Descritivas, Explicativas e Justificativas e as Alternativas de Resolução

Relativamente às alternativas de resolução procurámos verificar a inexistência de relação entre estas variáveis, por um lado, e, por outro, as formas descritivas e explicativas do conflito e as justificativas dos eventuais obstáculos à alternativa.

1. No cruzamento das alternativas com as *formas descritivas do conflito*, há a registar a verificação de uma relação significativa entre o *lócus descritivo* e as propostas de uso das estratégias gerais positiva ($\chi^2 = 8.740$; $gl = 2$; $p = .013$) e intermédia ($\chi^2 = 6.383$; $gl = 2$; $p = .041$), bem como com os modos específicos comunicação unidirecional ($\chi^2 = 7.536$; $gl = 2$; $p = .023$) e procedimentos de aproximação ($\chi^2 = 8.291$; $gl = 2$; $p = .016$). Na sequência da aplicação dos residuais de Freeman-Tukey podemos sublinhar que as estratégias positivas são significativamente menos propostas pelos estudantes que fazem descrições endógenas (16.7%), do que por aqueles cujas descrições são exógenas (62.5%) ou mistas (51.4%), como podemos observar no Apêndice C, Quadro C.15. Podemos igualmente sublinhar que é o mesmo grupo de estudantes, o que mais usa as explicações endógenas, o que significativamente menos propõe os procedimentos de aproximação: propostos por 5.6%, 50.0% e 30% dos estudantes de descrição endógena, exógena e mista, respectivamente, como se pode observar no Apêndice C, Quadro C.16. Nas restantes situações de associação geral significativa, os tratamentos estatísticos posteriores não permitiram localizar a categoria que mais contribuiu para a associação verificada.

2. No cruzamento das alternativas com a *explicação causal do conflito*, apenas se verificou a relação significativa entre o *estilo explicativo* e as propostas de uso da interacção na resolução dos problemas ($\chi^2 = 6.039$; $gl = 2$; $p = .049$). Os estudantes bilaterais, como se pode observar no Apêndice C, Quadro 4.17, são os que mais apresentam esta proposta, mas este destaque não apresenta um relevo estatisticamente significativo.

3. No cruzamento das alternativas com a *justificação dos obstáculos* às mesmas, verificou-se a relação significativa entre o *estilo de justificação* e a proposta de mobilização geral dos procedimentos de distância ($\chi^2 = 6.627$; $gl = 2$; $p = .036$), bem como entre aquele estilo e a proposta de mobilização pelo aluno de procedimentos instrumentais ($\chi^2 = 6.453$; $gl = 2$; $p = .040$); porém não foi possível especificar que grupo mais contribui para a situação. Os dados em que se apoiam estes resultados podem ser consultados no Apêndice C, Quadros C.18 e C.19.

No cruzamento das alternativas com o *lócus dos seus eventuais obstáculos*, apenas se verificou a existência de uma relação significativa com a proposta geral de mobilização do recurso a terceiros ($\chi^2 = 6.192$; $gl = 2$; $p = .045$) e com a proposta de mobilização pelo aluno também do recurso a terceiros ($\chi^2 = 6.729$; $gl = 2$; $p = .035$). Numa e noutra situação são os estudantes de localização mista que significativamente mais contribuem para as variações de distribuição do conteúdo resolutivo em causa, já que nenhum deles apresenta a proposta de recurso a terceiros, como se pode observar no Apêndice C, Quadros C.20 e C.21

4.4.6 Formas e Conteúdos Explicativos: Sumariando

Procurámos na secção 4.4 responder às seguintes questões: (a) como explicam os estudantes a causa dos problemas e como justificam a mobilização da resolução levada a cabo e os eventuais obstáculos à alternativa proposta? (b) Que factores explicativos gerais e específicos invocam os estudantes como conteúdo da explicação mobilizada? (c) Verificam-se relações estatisticamente significativas entre as formas e os conteúdos explicativos, por um lado, e as variáveis de ancoragem por outro, relações com base nas quais seja possível comparar os grupos definidos por estas últimas variáveis? (d) Verificam-se relações estatisticamente significativas entre as formas descritivas, explicativos e justificativas, por um lado, e, por outro, as resoluções reais e alternativas?

Sem prejuízo da síntese e discussão a desenvolver no capítulo seguinte e do interesse da generalidade dos resultados, do ponto de vista teórico, parece-nos de destacar, verificar e discutir (a) se existe continuidade ou descontinuidade nas categorias mobilizadas entre as

explicações que descrevem, as que explicam por causas e as que explicam por razões; (b) se existem relações significativas entre as formas explicativas e as variáveis desenvolvimentais, com base nas quais possamos sustentar alguma hipótese sobre a natureza desenvolvimental daquelas formas; (c) se existem relações significativas entre as formas explicativas e as resoluções, quer reais, quer alternativas; (d) se existe alguma permanência no conteúdo dos factores explicativos gerais mobilizados e se, nomeadamente, permanece constante a desatenção por factores situacionais.

Na secção que se segue, apresentaremos os resultados relativos à avaliação que os estudantes fazem das resoluções, o que nos remete para a sua atitude face a elas.

4.5 AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO

Foi pedido aos estudantes que avaliassem os modos de resolução, quer no contexto da resolução por eles descrita como tendo sido mobilizada em resposta ao problema narrado, quer no contexto das suas propostas alternativas, desde que elas tenham sido colocadas. Esta avaliação foi-lhes pedida com base na consideração da resolução à luz dos parâmetros morais de justiça e de cuidar. Pretendíamos assim perceber o sentido mais ou menos positivo com que o clima na sala de aula se configura para os estudantes, tanto quanto podemos considerar esse clima revelado no modo como os estudantes se apercebem dos processos de desenvolvimento dos conflitos. Pretendíamos também, através da avaliação que faz das suas propostas, perceber se os estudantes são capazes de reflectir sobre elas e de se aproximar de um ambiente considerado mais positivo.

Começaremos por dar conta do sentido da avaliação dos estudantes sobre a resolução que indicam ter sido concretizada e de seguida sobre aquela que propõem em alternativa (é ela melhor que a resolução mobilizada?). Em cada um dos domínios consideraremos em primeiro lugar as avaliações de justiça e depois as produzidas com base na consideração do cuidar. Na sequência de cada um destes momentos, consideraremos se foram encontradas relações significativas entre o sentido das avaliações e as variáveis de ancoragem.

4.5.1 A Avaliação da Justiça

Consideraremos nesta secção o sentido da avaliação que os estudantes pronunciam sobre a justiça da resolução e de seguida sobre a justiça relativa da alternativa. Num e noutro

contexto de análise daremos conta da existência de relações significativas entre o sentido da avaliação e as variáveis de ancoragem, sempre que for caso disso.

A Justiça da Resolução Real

Comecemos então por verificar o que se passa no campo do juízo sobre a justiça da resolução, ou seja, identifiquemos se a avaliação vai num sentido favorável, desfavorável, flexível ou ambivalente à luz do critério em questão e como ela se relaciona com as variáveis de ancoragem.

O Sentido da Avaliação

Como se pode observar no Quadro 4.46, todos os estudantes se pronunciaram sobre esta questão, tendo a sua apreciação oscilado de um modo relativamente equidistante entre a posição daqueles que consideram a resolução justa (37.1%) e os que têm opinião contrária (36.1%). Embora um pouco aquém do critério valor por nós considerado, uma percentagem ainda assinalável de estudantes apresenta uma posição flexível; já a posição ambivalente, cujo sentido é difícil de apreender com clareza, apresenta valores de pouco expressivos.

Quadro 4.46
A Distribuição das Avaliações sobre a Justiça da Resolução Real

Posição (N=202)	%
Justa	37.1
Injusta	36.1
Ambivalência	7.4
Flexibilidade	18.8
Não responde	0.5

Avaliações de Justiça da Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

No que respeita à pesquisa de associações significativas entre as mais marcantes avaliações de justiça da resolução e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo, destaque-se a verificação de tal relação entre a variável *ano de escolaridade* e as *avaliações de sentido positivo* (χ^2 = 15.107; *gl* = 2; *p* = 001). Esta relação permite sublinhar que a avaliação favorável que os estudantes de 12° ano fazem sobre a justiça das resoluções se situa significativamente aquém dos valores esperados, quando se compara os seus juízos com os dos seus colegas. Com efeito, os dados apontam para 47.1%, 45.6% e 18.2% de avaliações positivas entre os estudantes de 6°, 9° e 12° anos, respectivamente, como se pode ver no Apêndice B, Quadro B.27.

No âmbito das variáveis de contexto, registe-se igualmente a verificação de uma relação positiva estatisticamente significativa entre a *natureza do conflito* e as *avaliações positivas* ($\chi^2 = 5.142$; $gl = 1$; $p = .023$) e *negativas* ($\chi^2 = 5.657$; $gl = 1$; $p = .017$). Como se pode ver no mesmo quadro, a primeira é indicadora da prevalência das avaliações positivas nos juízos produzidos em contexto de conflito simétrico (52.2%), quando comparados aos que emergem no contexto de conflitos de natureza assimétrica (33.6%). A segunda, inversa e consequentemente, evidencia a presença mais expressiva de avaliações negativas no âmbito dos conflitos assimétricos (41.1%) do que nos simétricos (21.7%).

Também a relação entre as avaliações positivas e a variável contextual *envolvimento do narrador* se revelou significativa ($\chi^2 = 4.157$; $gl = 1$; $p = .041$). Este resultado permite destacar a maior expressão das *avaliações positivas* entre os narradores não envolvidos, quando comparadas com as dos seus colegas. Como se pode ver no quadro referido, registam-se 31.7% e 46.1% de avaliações positivas no juízos dos narradores envolvidos e não envolvidos, respectivamente.

A Justiça da Alternativa

Conforme o estabelecido, veremos num primeiro momento qual o sentido do juízo dos estudantes acerca da sua proposta alternativa, ou seja, identificaremos se a avaliação vai, em termos relativos, num sentido favorável, desfavorável, flexível ou ambivalente, à luz do critério em questão. De seguida, veremos se esse sentido se relaciona significativamente com as variáveis de ancoragem consideradas no estudo.

O Sentido da Avaliação

Quanto à avaliação da alternativa de resolução à luz do critério de justiça, há a referir que os participantes produzem mais avaliações positivas do que de qualquer outro tipo. Assim, como se pode ver no Quadro 4.47, 73.3% dos participantes considera o modo alternativo de resolução mais justo que a resolução efectivamente implementada; é muito pouco expressiva a percentagem de participantes que considera a própria proposta menos justa do que a resolução real ou que sobre ela emite um juízo misturado ou flexível. Apenas as avaliações flexíveis apresentam ainda algum relevo, mas, em todo o caso, aquém do valor critério por nós considerado, como se pode ver no mesmo quadro. Do conjunto de participantes que avançou com proposta alternativa, houve três que não se pronunciaram sobre esta questão.

Quadro 4.47
A Distribuição das Avaliações sobre a Justiça da Alternativa

Posição (N= 172)	%
Justa	73.3
Não justa	7.6
Ambivalência	2.3
Flexibilidade	15.1
Não responde	1.7

A Relação entre as Avaliações de Justiça da Alternativa e as Variáveis de Ancoragem

No campo da pesquisa de associações significativas entre as avaliações de justiça da alternativa e as variáveis de ancoragem, verificou-se tal associação no caso especifico do cruzamento das *avaliações positivas* e da variável *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 8.045$; $gl = 2$; $p = .018$). Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.28, esta relação permite destacar quer a menor expressão destas avaliações entre os estudantes de 9° ano (61.9%), quer o seu maior impacte nos juízos dos mais novos (84.7%), quando se comparam estes universos entre si. A expressão das avaliações favoráveis entre os estudantes de 12° ano, sobre a justiça da respectiva proposta de resolução, apresenta-se numa posição equidistante entre as dos seus colegas (72.9%). A análise subsequente realizada não permite, porém, fazer inferências estatisticamente seguras quanto à localização das diferenças mencionadas.

4.5.2 A Avaliação sobre o Cuidar

Também no campo do cuidar, começaremos por ver o sentido da avaliação sobre a resolução e de seguida sobre a resolução alternativa, atendendo, também num e noutro caso, à exploração das relações significativas entre o sentido da avaliação e as variáveis de ancoragem.

O Cuidar na Resolução Real

Comecemos então por verificar o que se passa, no campo do juízo sobre o cuidar revelado pela resolução para com as pessoas envolvidas, ou seja, procuremos identificar se a avaliação vai num sentido favorável, desfavorável, flexível ou ambivalente, à luz do critério em questão e como esse sentido se relaciona com as variáveis de ancoragem.

O Sentido da Avaliação

Questionados sobre se a resolução implementada teria sido ou não reveladora de cuidar para com os intervenientes no conflito, podemos concluir que avaliação moral dos estudantes no contexto desta dimensão moral se distribuiu de um modo bastante equilibrado relativamente aos dois pólos da resposta, como se pode ver no Quadro 4.48. Assim, 32.7% dos estudantes considerou ter havido cuidar, 32.2% considerou não ter havido, tendo ainda 23.8% dos participantes apresentado uma avaliação predominantemente flexíveis. Apenas 2% dos estudantes não se pronunciou sobre esta questão.

Quadro 4.48
A Distribuição das Avaliações sobre o Cuidar na Resolução Real

Posição (N= 202)	%
Cuidar	32.7
Não cuidar	32.2
Ambivalência	9.4
Flexibilidade	23.8

A Relação entre as Avaliações de Cuidar da Resolução Real e as Variáveis de Ancoragem

Relativamente à pesquisa de relações estatisticamente significativas entre as avaliações de cuidar e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo, registe-se a sua confirmação no campo do cruzamento das *avaliações positivas* ($\chi^2 = 10.667$; $gl = 2$; $p = .005$) e *flexíveis* ($\chi^2 = 7.838$; $gl = 2$; $p = .020$) com a variável *ano de escolaridade*.

Como se pode ver no Apêndice B, Quadro B 29, tal situação permite que se dê ênfase, em primeiro lugar, ao facto de os estudantes mais novos produzirem mais juízos positivos quando comparados com os seus colegas mais velhos. Com efeito, registaram-se 47.1%, 29.4% e 21.2% de avaliações positivas entre os estudantes de 6°, 9° e 12° anos, respectivamente. Contudo a análise subsequente realizada não permite fazer inferências estatisticamente seguras quanto às diferenças mencionadas. Em segundo lugar, é possível destacar que os estudantes de 6° ano (1.5%) produzem significativamente menos juízos flexíveis do que os seus colegas de 9° (14.7%) e 12° ano (12.1%).

No campo das variáveis desenvolvimentais registaram-se ainda diferenças significativas nas médias da *competência ENI* nos contextos das *avaliações positivas* ($t = 3.284$; $gl = 46$; $p = .002$) e *negativas* ($t = -4.088$; $gl = 46$; $p = .000$) sobre o cuidar na resolução real. Assim, no contexto das avaliações positivas, a média da competência foi de 1.3133 no grupo que produziu avaliações positivas da resolução (N = 25; $DP = 0.3562$) e de 1.6425 no grupo que não produziu este tipo de avaliação (N = 23; $DP = 0.3364$). No contexto das avaliações

negativas, a média foi de 1.8283 no grupo que produziu avaliações negativas (N = 11; *DP* = 0.2827) e de 1.3649 no grupo que não apresentou este tipo de avaliações (N = 37; *DP* = 0.2827). Note-se que no conjunto das avaliações morais das resoluções, apenas no domínio do cuidar na resolução real se registaram relações entre a competência social ENI e o sentido das avaliações.

No âmbito das variáveis de contexto, verificou-se a existência de relação significativa entre o relevo das *avaliações negativas* e a natureza do *envolvimento do narrador* no incidente ($\chi^2 = 5.373$; $gl = 1$; $p = .020$). Como se pode observar ainda no Apêndice B, Quadro B. 29, esta relação sublinha o maior impacte das avaliações negativas no discurso dos envolvidos, comparativamente à sua presença nos não envolvidos (38.1% e 22.4%, nos juízos dos envolvidos e não envolvidos, respectivamente).

O Cuidar na Alternativa

Também aqui iremos analisar se o juízo relativo sobre o cuidar previsivelmente revelado pela resolução alternativa se orienta num sentido favorável, desfavorável, flexível ou ambivalente e como esse sentido se relaciona com as variáveis de ancoragem.

O Sentido e as Relações da Avaliação

Os estudantes entendem que a sua proposta, a ter sido implementada, acarretaria um cuidar muito maior com as pessoas do que o cuidar viabilizado pela resolução real. Assim, como se pode ver no Quadro 4.49, 65.1% dos estudantes pronuncia-se pela supremacia da alternativa à luz do critério em questão, sendo muito poucos aqueles que se pronunciaram desfavoravelmente sobre ela. Também as posições ambivalentes e as flexíveis são menos marcadas do que na avaliação da resolução. Dos estudantes que apresentaram alternativa de resolução, muito poucos não se posicionaram face a ela à luz deste critério de avaliação. Acrescente-se que o sentido das avaliações sobre o cuidar na alternativa não se apresentou significativamente relacionado com nenhuma das variáveis de ancoragem.

Quadro 4.49
A Distribuição das Avaliações sobre o Cuidar na Alternativa

Posição (N= 172)	%
Cuidar	65.1
Não cuidar	11.6
Ambivalência	3.5
Flexibilidade	17.4
Não responde	2.3

4.5.3 A Avaliação das Resoluções: Sumariando

Sumariando, nesta secção procurámos responder a duas questões: (a) qual o sentido das avaliações produzidas pelos estudantes sobre as resoluções reais dos problemas descritos e sobre as suas propostas alternativas, à luz dos critérios de justiça e cuidar? (b) Verifica-se a existência de relações significativas entre o sentido das avaliações e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo, relações com base nas quais possamos comparar os diversos grupos definidos por estas últimas variáveis?

No capítulo seguinte procuraremos sintetizar e discutir estes resultados. Chame-se no entanto a atenção para a importância dos mesmos relativamente à abordagem que nos propusemos fazer sobre a qualidade desenvolvimental da sala de aula, tanto quanto a podemos considerar indiciada pela qualidade da resolução dos conflitos que nela ocorrem. Naturalmente que se trata da qualidade da sala de aula vista pelo olhos do estudante, sendo que é justamente este olhar, o mediador através do qual se exerce a influência do contexto. Entretanto, os resultados que apresentaremos na secção que imediatamente se segue contribuirão igualmente para melhor compreendermos o sistema normativo vigente na aula, pelo acesso que nos dão ao sistema de valores evidenciado pelos estudantes nas suas justificações das avaliações produzidas.

4.6 AS CONCEPÇÕES MOBILIZADAS NA ARGUMENTAÇÃO

Na sequência da avaliação produzida pelos estudantes acerca da resolução e da sua proposta alternativa, foi-lhes solicitado que justificassem tal juízo, à luz dos critérios morais de justiça e de cuidar. Pretendíamos assim aceder ao universo conceptual dos estudantes no âmbito daqueles conceitos, compreender as bases sobre as quais eles edificam os seus juízos avaliativos sobre a situação. Recorde-se que nesta abordagem começámos, num primeiro momento, por identificar as categorias de juízo que se destacavam da informação. Num segundo momento, no caso das categorias morais, agrupámos aquelas categorias de juízo em torno das orientações morais basicamente consideradas na literatura e estas, por sua vez, em tipos de moralidade. Realizámos tal agrupamento com o objectivo de aumentar a inteligibilidade dos dados, direccionando o nosso olhar para níveis menos empíricos de

abordagem dos juízos. Seguidamente, explorámos se tal universo se relacionava de um modo significativo com as variáveis de ancoragem assumidas no estudo.

Nesta secção vamos então dar conta dos resultados obtidos sobre estas questões. Assim, em primeiro lugar, registaremos para cada parâmetro de avaliação, as concepções ou critérios mais relevantes mobilizados no juízo sobre a resolução real; em segundo lugar, consideraremos as mesmas questões no âmbito da alternativa de resolução; finalmente, consideraremos os critérios de um modo conjunto, atendendo à sua presença ou ausência na argumentação, independentemente de se tratar de argumentação produzida a propósito da resolução real e ou da alternativa. Na sequência da apresentação de cada um destes resultados, indicaremos as relações significativas verificadas entre eles e as variáveis de ancoragem.

4.6.1 As Concepções sobre a Justiça

Tal como anteriormente se estabeleceu, propomo-nos ver sucessivamente as concepções de justiça mobilizadas na argumentação sobre a avaliação da resolução, da alternativa de resolução e, finalmente, veremos globalmente a argumentação independentemente desta ter sido produzida a propósito da resolução real e ou da alternativa. Em cada um destes campos manteremos como primeiro objectivo inventariar as concepções mais relevantes. Como segundo objectivo, dar conta dos resultados obtidos na exploração sobre a existência de relações significativas entre os mais expressivos critérios ou concepções de justiça e as variáveis de ancoragem do estudo.

Sublinhe-se que a inventariação dos critérios mobilizados por mais estudantes será feita no quadro das categorias de análise dos discursos já anteriormente referidas e definidas e que aqui recordamos: igualdade, proporcionalidade, legitimidade da sanção ou da resolução, equidade, reciprocidade, autonomia, direitos e deveres, protecção do bem estar e ou da relação, protecção na tarefa, investimento na resolução, reconhecimento do erro, consideração dos motivos, responsabilização adequada, concessão de 2ª oportunidade, contenção no castigo, esclarecimentos e ou justificações da resolução, indução de reflexão ou compreensão da situação, modelagem e poder resolutivo.

A inventariação dos critérios específicos mais relevantes seguir-se-á à (a) determinação do valor que as diversas orientações morais tiveram para os estudantes na elaboração dos seus juízos, isto é, em que medida eles se apoiaram na orientação moral normativa, pragmática, de

justiça e do eu ideal ou perfeccionista e à (b) determinação do apoio que lhes mereceram considerações próprias do campo da moralidade heterónoma e da moralidade autónoma.

No que respeita à análise conjunta da argumentação sobre a justiça, independentemente de a mesma ser produzida a propósito da resolução real ou da alternativa, dirigiremos a nossa atenção apenas para as categorias morais mais gerais ou abstractas, isto é, para as diversas orientações e tipos morais. Recorde-se que, como já foi referido no capítulo da metodologia, estas categorias morais mais abstractas resultam do sucessivo agrupamento das categorias base, agrupamento que teve em conta o quadro teórico de referência.

Os Critérios de Justiça na Resolução Real

No campo da justiça, foram muito poucos os estudantes que não fundamentaram a sua posição (2.5%), ou seja, que não argumentaram a favor da posição assumida quanto à natureza da resolução, avaliada à luz do critério da justiça.

Relativamente à mobilização das orientações morais como base do juízo sobre a justiça da resolução real, a preferência dos estudantes pelos diversos tipos de *orientações morais* distribuiu-se pela seguinte ordem: orientação guiada pela consideração das consequências ou orientação pragmática (mobilizada por 53.9% dos estudantes), orientação pela justiça (34.2%), orientação normativa (33.7%) e orientação guiada pelo eu ideal (24.9%), como pode ser observado no Quadro 4.50

Agrupando as orientação morais com vista à identificação do modo como as respostas dos participantes reflectem os *tipos morais* heterónomo e autónomo, podemos concluir que a moralidade de tipo heterónomo se encontra presente nas respostas de 80.3% dos participantes, enquanto que a moralidade de tipo autónomo pode ser identificada nas respostas de 53.4% dos estudantes, dados que podem ser confirmados no mesmo quadro.

No âmbito das principais *categorias morais especificas*, aquelas em que mais estudantes se apoiaram a fim de argumentarem a favor da sua avaliação sobre a justiça da resolução real foram, por ordem de relevância e tendo em conta o valor por nós estabelecido como critério para referência, os seguintes: a legitimidade da sanção e ou da resolução (critério de juízo mobilizado por 29.4% dos participantes) e a protecção do bem estar e ou da relação assegurada pela resolução (20.9%), como pode ser observado no Quadro 4.51.

Quadro 4.50

Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre a Justiça da Resolução Real na Totalidade da Amostra

Orientações Morais (N= 193)	%
Normativa	33.7
Pragmática	53.9
Justiça	34.2
Perfeccionista ou Eu Ideal	24.9
Tipos Morais (N= 193)	
Heterónomo	80.3
Autónomo	53.4

Quadro 4.51

Distribuição dos Critérios de Justiça na Avaliação da Resolução Real

Critérios Específicos de Justiça (N= 201)	%
Igualdade	10.9
Proporcionalidade	10.9
Legitimidade	29.4
Equidade	5.0
Reciprocidade	0.5
Autonomia	1.5
Direitos, deveres	6.0
Bem estar	20.9
Bem tarefa	16.4
Investimento na resolução	5.5
Reconhecimento do erro	4.0
Consideração dos motivos	11.9
Responsabilização adequada	9.0
2ª Oportunidade	3.5
Evitação ou minoração do castigo	5.5
Justifica e esclarece acção	1.0
Induz reflexão e compreensão da situação	6.5
Modelagem	0.5
Poder resolutivo	16.9
Outros	5.5
Não responde	2.5

Critérios de Justiça na Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

Nesta secção descreveremos em que situações se registaram relações significativas entre as variáveis critério aqui em análise e as variáveis de ancoragem. Faremos isso olhando primeiro para as orientações e tipos morais e, de seguida, para os critérios específicos mais relevantes, no âmbito das diversas variáveis de ancoragem consideradas no estudo.

Orientações e Tipos Morais na Justiça da Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

No campo das orientações morais os resultados apontam para a existência de relações significativas entre algumas das orientações e algumas das variáveis de ancoragem, bem como entre a argumentação apoiada em critérios do campo da autonomia e as variáveis ano de escolaridade e envolvimento do narrador. Vejamos então esses resultados.

Orientações morais. No campo das variáveis desenvolvimentais, as *orientações pragmática* e *perfeccionista* apresentaram relações significativas com a variável *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 6.644$; $gl = 2$; $p = .036$; $\chi^2 = 6.920$; $gl = 2$; $p = .031$, respectivamente).

É o grupo de 6º ano que menos mobiliza qualquer das orientações referidas e o grupo e 12º aquele que mais o faz, mas a relevância dessa diferença não é a mesma numa e noutra situação. Com efeito, tal como se pode observar no Apêndice B, Quadro B. 30, a argumentação apoiada na orientação pragmática é mobilizada por 44.6% dos estudantes de 6º, por 50.8% dos de 9º e por 66.7% dos de 12º ano, não se localizando significativamente em nenhum dos grupos o efeito diferença; quanto à orientação perfeccionista, por sua vez, ela é realmente mobilizada pelo grupo de 6º ano significativamente menos (13.8%) do que pelos restantes grupos (27.7% e 33.3% de uso nos 9º e 12º anos, respectivamente).

No âmbito das variáveis de contexto, há a referir a associação significativa entre a *orientação perfeccionista* e a variável *natureza do conflito* ($\chi^2 = 4.311$; $gl = 1$; $p = .038$). Esta relação significativa parece distinguir os participantes que narram conflitos simétricos dos que invocam conflitos assimétricos, predominando nestes últimos aquela orientação. Com efeito, a argumentação apoiada na orientação perfeccionista é mobilizada por 13.6% dos estudantes que apresentam conflitos simétricos e por 29.3% dos que invocam conflitos assimétricos, como se pode ver no Apêndice B, Quadro B. 30.

No âmbito das variáveis de contexto, destaque ainda para a verificação de relações significativas entre a *orientação perfeccionista* e a variável *envolvimento do narrador* ($\chi^2 = 6.835$; $gl = 1$; $p = .009$). Esta relação parece distinguir os participantes envolvidos no incidente narrado daqueles que o não estão, sendo mais expressivo o seu uso entre os primeiros. Assim, como se pode ver no Apêndice B, Quadro B. 30, 31.4% dos participantes envolvidos apoiam a sua argumentação na orientação eu ideal, enquanto que apenas 14.7% dos não envolvidos o fazem.

Tipos morais. Como já se referiu, a argumentação do campo da *autonomia* apresentou-se significativamente relacionada com o *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 12.973$; $gl = 2$; $p = .002$) e com o *envolvimento do narrador* ($\chi^2 = 7.139$; $gl = 1$; $p = .008$). O primeiro resultado é

indicativo da significativa menor prevalência de argumentação do campo autónomo nos discursos dos estudantes mais novos (35.4%), quando comparados aos dos seus colegas de 12º (60.3%) e de 9º anos (64.6%). O segundo resultado é indicativo de uma maior presença da argumentação de tipo autónomo nos discursos dos narradores actores (61.0%), quando comparados com os narradores observadores (41.3%).

Critérios Específicos de Justiça na Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

Relativamente aos critérios específicos mais usados há apenas a referir a existência de relações significativas entre o uso da categoria *protecção do bem estar* e o *ano de escolaridade* (χ^2 = 7.152; *gl* = 2; *p* = .028). Esta associação permite que se destaque a prevalência de uso da categoria entre os estudantes de 12ºano (31.8%), quando comparados aos seus colegas de 6º (16.5%) e 9º anos (14.7%), como se pode ver no Apêndice B, Quadro B. 31. No entanto, a análise subsequente realizada através dos residuais de Freeman-Tukey não permite inferir com segurança onde se localizam significativamente as diferenças entre os grupos. Já a protecção da tarefa escolar, embora seja um valor usado por ligeiramente menos de 20% dos estudantes, distingue significativamente os grupos: ele é significativamente mobilizado por menos estudantes de 6º ano do que seria esperado (6%) e significativamente mobilizado por mais estudantes de 12º do que seria esperado (30.3%).

Os Critérios de Justiça na Resolução Alternativa

Vejamos agora quais os critérios de justiça mobilizados por mais estudantes, quando questionados sobre a justiça da sua proposta de resolução, comparativamente com aquela que foi, segundo eles, assegurada pela resolução real. Comecemos por referir que a quase totalidade dos participantes apresentou justificação para a sua posição, apenas 2.4% não o fazendo.

Quanto às *orientações morais*, a mais espelhada na argumentação dos estudantes sobre a justiça da resolução alternativa foi a orientação pragmática (tida em conta por 60.0% dos alunos), seguindo-se a orientação guiada pelo eu ideal (28.9%), a orientação de justiça (22.6%) e a orientação normativa (17.0%), como se pode observar no Quadro 4.52. Relativamente aos *tipos morais* e observando o mesmo quadro, podemos concluir que critérios próprios da moralidade de tipo heterónomo se encontram presentes na argumentação

de 73.8% dos participantes, enquanto que aspectos da moralidade de tipo autónomo podem ser identificados nas respostas de 49.4% dos estudantes.

No âmbito das *categorias morais específicas*, apenas uma foi considerada por um número de participantes que cai nos valores que definimos como critério para registo, a saber, a capacidade da resolução para assegurar o bem estar das pessoas e ou da relação entre elas. Esta categoria, como se pode observar no Quadro 4.53, foi considerada por 27.2% dos participantes.

Quadro 4.52
Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre a Justiça da Alternativa

Orientações Morais (N= 159)	%
Normativa	17.0
Pragmática	60.0
Justiça	22.6
Perfeccionista	28.9
Tipos Morais (N= 159)	
Heterónomo	73.8
Autónomo	49.4

Quadro 4.53
A Distribuição dos Critérios de Justiça na Avaliação da Alternativa na Totalidade da Amostra

Critérios Específicos de Justiça (N= 169)	%
Igualdade	10.7
Proporcionalidade	4.1
Legitimidade	13.6
Equidade	1.8
Reciprocidade	0.6
Autonomia	-
Direitos e deveres	2.4
Bem estar	27.2
Bem tarefa	17.8
Investimento na resolução	6.5
Reconhecimento do erro	1.2
Considerações dos motivos	10.7
Responsabilização adequada	7.1
2ª Oportunidade	1.2
Evitação ou minoração do castigo	7.7
Justifica e esclarece a acção	0.6
Induz reflexão e compreensão da situação	10.7
Modelagem	0.6
Poder resolutivo	19.5
Outros	7.1
Não responde	2.4

Critérios de Justiça na Alternativa e Variáveis de Ancoragem

Vejamos agora que relações significativas foram encontradas entre as concepções aqui em análise e as variáveis de ancoragem do estudo. No campo das *orientações morais* os resultados indicam a existência de relações significativas entre a *orientação normativa* e a variável *região* (χ^2 = 6.356; *gl* = 1; *p* = .012). Em virtude deste resultado, parece poder destacar-se a maior expressão da orientação normativa na argumentação dos participantes do meio urbano, quando comparada à dos seus colegas do meio rural. Como se pode observar no Apêndice B, Quadro B. 32, regista-se a presença da orientação normativa na argumentação de 20.3% dos participantes de meio urbano e em apenas 4.3% dos de meio rural. Relação significativa ainda entre a variável de contexto *envolvimento do narrador* e a *orientação normativa* (χ^2 = 3.878; *gl* = 1; *p* = .049). Com base neste resultado, há que salientar o facto de os narradores actores usarem mais do que os seus colegas considerações do campo da moral normativa, como se pode ver no mesmo quadro: 21.2% e 8.9%. entre os narradores actores e os observadores, respectivamente.

Considerando a argumentação sob o ângulo da tipologia moral, nenhuma relação significativa se registou entre esta variável e as restantes. O mesmo se verificou no campo dos valores específicos mais relevantes. Sublinhe-se, porém, a relação significativa registada entre o ano de escolaridade e a consideração do poder resolutivo das acções empreendidas como critério de avaliação da justiça da alternativa (χ^2 = 15.992; *gl* = 2; *p* = .000). Este critério foi usado por uma percentagem de estudantes muito próxima do valor de referência considerado (19.5%). Aquela relação permite destacar a existência de diferenças significativas no uso do critério entre os estudantes de 6° (32.2%) e 12° anos (3.4%), já que os primeiros usam aquele critério significativamente além do esperado, enquanto que os segundos o usam significativamente aquém do valor esperado. Entre os estudantes de 9° ano são 23.1% aqueles que apoiam os seus juízos na consideração do poder resolutivo das acções propostas.

Os Critérios de Justiça na Avaliação das Resoluções

Consideremos agora de um modo conjunto a argumentação mobilizada pelos estudantes nas avaliações sobre a justiça, independentemente de se tratar de argumentação sobre a justiça da resolução ou da sua proposta alternativa. Recorde-se que manteremos como critério considerar se a categoria em análise se encontra presente na argumentação e não o número de vezes que ela está presente. Recorde-se também que nesta abordagem conjunta da

argumentação apenas nos centrámos nas categorias morais mais gerais, ou seja, nas orientações e tipos morais.

Os resultados indicam-nos que, no campo das *orientações*, se destaca francamente e em primeiro lugar a mobilização de critérios próprios dos campos da orientação pragmática (usada por 69.3% dos estudantes). A argumentação centrada em considerações próprias das restantes orientações apresenta-se com os seguintes valores percentuais: mobilização de critérios do campo da orientação perfeccionista, 37.1%, da orientação de justiça, 17.8% e da orientação normativa, 10.4%, como se pode observar no Quadro 4.54.

No que respeita à abordagem das argumentações sob o ângulo dos *tipos morais* verifica-se a prevalência de participantes que usam argumentação do campo da heteronomia (88.9%), sobre aqueles que mobilizam considerações do campo da autonomia (65.7%), como podemos observar no mesmo quadro.

Quadro 4.54
Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre a Justiça na Totalidade da Amostra

Orientações Morais (N= 198)	%
Normativa	10.4
Pragmática	69.3
Justiça	17.8
Perfeccionista	37.1
Tipos Morais (N= 198)	
Heterónomo	88.9
Autónomo	65.7

Critérios de Justiça e Variáveis de Ancoragem

No campo da exploração das relações entre as variáveis critério em causa e as variáveis de ancoragem, verificaram-se poucas relações significativas quer no campo das orientações, quer dos tipos morais presentes na argumentação, como se passa a referir.

Comecemos por atender à variável *orientações morais*. Os resultados apontam para a existência de relações estatisticamente significativas entre a *orientação perfeccionista* e o *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 7.459$; $gl = 2$; $p = .024$). De acordo com este resultado, e como pode ser observado no Apêndice B, Quadro B. 33, há a salientar que a argumentação perfeccionista é significativamente menos usada pelos grupos de 6º (26.9%) e 9º anos (37.3%), quando comparados ao grupo de 12º ano (50.0%).

No campo das variáveis demográficas, regista-se a existência de uma relação significativa entre o *sexo* e a *orientação pragmática* ($\chi^2 = 4.779$; $gl = 1$; $p = .029$). A análise do quadro de percentagens, atrás referido, mostra-nos que tal associação permite destacar o maior uso de tal tipo de argumentação pelas raparigas (77.8%) quando comparadas com os rapazes (63.6%).

Finalmente, no campo das variáveis de contexto, a *orientação perfeccionista* apresenta-se significativamente relacionada com a *natureza do conflito* ($\chi^2 = 5.010$; $gl = 1$; $p = .025$) e com o *envolvimento do narrador* ($\chi^2 = 8.694$; $p = .003$). Aliás, esta última variável também se apresenta significativamente associada com a *orientação normativa* ($\chi^2 = 7.945$; $p = .005$). De acordo com estes resultados podemos salientar, em primeiro lugar, que os narradores de conflitos assimétricos (43.1%) tendem a mobilizar mais argumentação do campo da moralidade perfeccionista do que os seus colegas (24.4%), como se pode observar no Apêndice B, Quadro B. 33. Em segundo lugar, torna-se possível dar ênfase ao facto de haver mais narradores actores (45.9%) do que observadores (25%%) a mobilizarem a orientação perfeccionista. Em terceiro lugar, podemos observar que, no campo da moralidade normativa, são os narradores observadores (18.4%) que mais uso fazem de critérios deste campo moral, quando comparados com os narradores actores (5.7%), como se pode ver ainda no mesmo quadro.

No que respeita à relação entre o uso de argumentação encarada sob o prisma dos *tipos morais* e as variáveis de ancoragem, apenas se verificou a existência de associação significativa entre a mobilização de considerações de tipo autónomo e o ano de escolaridade ($\chi^2 = 8.356$; $gl = 2$; $p = .015$). De acordo com este resultado poderemos então sublinhar que os estudantes de 6° ano (52.2%) usam significativamente menos que os seus colegas argumentação de tipo autónomo (74.6% e 70.3%, nos 9° e 12° anos, respectivamente), como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.34.

4.6.2 Concepções sobre o Cuidar

Tal como nas secções anteriores, iremos descrever quais os critérios mais relevantes em que os estudantes se apoiaram no seu juízo sobre o cuidar para com as partes em conflito, revelado na resolução e na alternativa de resolução. Consideraremos igualmente a informação no conjunto da argumentação sobre o cuidar, independentemente desta se referir à resolução ou à alternativa proposta.

Também como temos vindo a fazer, veremos, num primeiro momento, como os estudantes se apoiaram em argumentação própria do campo das diversas orientações e tipos morais e, num segundo momento, quais os critérios específicos que mais estudantes mobilizaram. Seguidamente, daremos conta das situações em que se verificou uma relação significativa entre os aspectos mais relevantes previamente descritos e as variáveis de ancoragem.

Como já anteriormente tivemos oportunidade de salientar, os critérios específicos que emergiram da argumentação dos estudantes sobre o cuidar na resolução e na alternativa, não se distinguiram em natureza daqueles que consideraram a propósito da justiça. Daí que as categorias de análise utilizadas sejam comuns aos dois campos morais em apreço.

Os Critérios de Cuidar na Resolução Real

No que respeita às *orientações morais* com base nas quais os participantes construíram a sua argumentação sobre o cuidar revelado na resolução, as mais representativas são a orientação pragmática, usada por 73.7% dos participantes e a orientação pelo eu ideal, mobilizada por 32.6% dos estudantes, como se pode observar no Quadro 4.55. Como se pode ver no mesmo quadro, critérios do campo da orientação de justiça foi foram mobilizados por 19.5% dos estudantes e do campo normativo por 14,7%. Relativamente aos *tipos morais*, as respostas de 82.6% dos participantes reflectem na sua argumentação a presença de considerações próprias de uma moralidade de tipo heterónomo, enquanto que as respostas de 49.5% deles espelham uma moralidade de tipo autónomo, tal como se pode ver no mesmo quadro. Quanto às *categorias morais específicas* há a destacar a produção do juízo de cuidar com base na consideração da protecção do bem estar (referido por 34.8% dos estudantes) e da protecção da ou na tarefa (20.7%), como podemos ver no Quadro 4.56.

Quadro 4.55
Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre o Cuidar na Resolução Real

Orientações Morais (N= 190)	%
Normativa	14.7
Pragmática	73.7
Justiça	19.5
Perfeccionista	32.6
Tipos Morais (N= 190)	
Heterónomo	82.6
Autónomo	49.5

Quadro 4.56
Distribuição dos Critérios Específicos na Argumentação sobre o Cuidar na Resolução Real na Totalidade da Amostra

Critérios Específicos de Cuidar (N= 198)	%
Igualdade	6.1
Proporcionalidade	4.0
Legitimidade	14.1
Equidade	4.5
Reciprocidade	0.5
Autonomia	-
Direitos e deveres	0.5
Bem estar	34.8
Bem tarefa	20.7
Investimento na resolução	8.6
Reconhecimento do erro	5.6
Consideração dos motivos	12.1
Responsabilização adequada	4.5
2ª Oportunidade	1.5
Evitação e ou minoração do castigo	11.1
Justifica e esclarece acção	2.5
Induz reflexão e compreensão da situação	7.1
Modelagem	1.0
Poder resolutivo	17.2
Outros	8.1
Não responde	3.5

Critérios de Cuidar na Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

Veremos agora em que situações se registaram relações significativas entre as diversas variáveis de ancoragem consideradas no estudo e os critérios mais relevantes de cuidar. Começaremos por considerar o campo definido pelas orientações e tipos morais na sua relação com as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, sucessivamente e quando for caso disso. De seguida, procederemos de igual modo para os critérios específicos mais relevantes.

Orientações e Tipos Morais no Cuidar da Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

Com vista à facilitação da leitura apresentaremos primeiro os resultados atinentes à variável orientações morais e depois à variável tipos morais, as quais em algumas situações apresentaram relações significativas com algumas das variáveis de ancoragem.

Orientações morais. Observaram-se resultados significativos na associação entre esta variável critério e as variáveis desenvolvimentais e demográficas, nos termos que passamos a referir.

1. Verificou-se a existência de uma relação significativa entre a *orientação perfeccionista* e a variável *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 7.210$; $gl = 2$; $p = .027$). Este resultado é indicativo de que os critérios associados à orientação perfeccionista estão significativamente menos presentes na argumentação dos estudantes de 6º ano quando ela é comparada com a dos seus colegas. Com efeito, critérios deste campo são usados por 20% dos estudantes de 6º, por 38.3% dos de 9º e por 40% dos de 12º anos, como se pode ver no Apêndice B, Quadro B. 35.

2. Registaram-se relações significativas entre o uso da *orientação pragmática* e a variável *género* ($\chi^2 = 4.928$; $gl = 1$; $p = .026$), bem como entre esta e a *orientação perfeccionista* ($\chi^2 = 4.266$; $gl = 1$; $p = .039$). O primeiro caso parece legitimar que se sublinhe a prevalência do uso da argumentação do campo da orientação pragmática pelos rapazes, quando comparados com as raparigas. Na verdade, a argumentação deste campo é usada por 66.7% das raparigas e por 80.9% e rapazes, respectivamente, como se pode observar no Apêndice B, Quadro B. 35. O segundo caso, como se pode observar no mesmo quadro, parece aconselhar a que se sublinhe o facto de na argumentação das raparigas emergirem mais os critérios da moral perfeccionista do que na argumentação dos rapazes. Note-se que 39.6% das raparigas e 25.5% dos rapazes, mobilizam critérios próprios daquela orientação.

3. Finalmente, registaram-se relações significativas entre o uso de considerações do campo da *orientação pela justiça* e a variável *região* ($\chi^2 = 9.754$; $gl = 1$; $p = .002$). Esta orientação parece prevalecer entre os estudantes de meio rural (34.7%), quando comparados com os seus colegas de meio urbano (14.2%), como se pode verificar ainda no Apêndice B, Quadro B. 35.

Tipos Morais. Observaram-se igualmente resultados significativos na associação entre esta variável critério e variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, nos termos que passamos a referir.

1.Verificou-se a existência de relação significativa entre a argumentação do campo da *autonomia* e o *ano de escolaridade* ($\chi^2 = 12.180$; $gl = 2$; $p = .002$). Esta relação permite sublinhar que o apoio da argumentação em critérios próprios do campo da moralidade autónoma é significativamente menos expressivo entre os estudantes de 6º ano (32.3%), quando comparados aos seus colegas de 9º (55%) e 12º anos (61.5%), como podemos ver no Apêndice B, Quadro B. 36.

2. Verificou-se uma relação significativa no cruzamento entre a argumentação do campo da *moralidade heterónoma* e a variável *sexo* ($\chi^2 = 7.874$; $gl = 1$; $p = .005$). Este resultado

parece justificar que se destaque a maior expressão de juízos assentes em critérios próprios de uma moralidade heterónoma entre os rapazes (90.4%), comparativamente com o que sucede com as raparigas (75%), como pode ser observado ainda no Apêndice B, Quadro B. 36.

3. No campo das variáveis de contexto, o apoio em critérios próprios da *moralidade autónoma* relaciona-se significativamente com a variável *envolvimento do narrador* (χ^2 =5.196; *gl* = 1; *p* = .023). Consequentemente, deve sublinhar-se que a argumentação baseada em critérios próprios da moralidade autónoma parece distinguir os estudantes envolvidos no conflito dos não envolvidos, já que naqueles prevalece relativamente este tipo de argumentação. Conforme se pode ver no Apêndice B, Quadro B. 36, a distribuição da variável é de 55.9% e 38.9%, entre os envolvidos e não envolvidos, respectivamente.

Categorias Morais Específicas no Cuidar na Resolução Real e Variáveis de Ancoragem

Relativamente às categorias específicas mais relevantes, verificou-se a relação significativa e positiva entre a consideração do critério *protecção da tarefa* e a variável *ano de escolaridade* (χ^2 = 6.495; *gl* = 2; *p* = .039). Este resultado permite que se sublinhe que este valor se encontra significativamente menos presente na argumentação dos estudantes de 6º ano (10.4%), comparativamente com o que se passa na argumentação dos seus colegas de 9º (26.2%) e 12º anos (25.8%), como pode ser observado no Apêndice B, Quadro B. 37.

Os Critérios de Cuidar na Alternativa

No que respeita às *orientações morais*, destaque para o uso de considerações próprias do campo da moralidade pragmática (presentes no juízo de 76.9% dos participantes) e perfeccionista (22.4%), como se pode observar no Quadro 4.57. Critérios do campo da orientação de justiça encontram-se ainda presentes nas considerações de 13.5% dos estudantes, sendo os critérios do campo normativo os de menor relevância (4.5%). Quanto aos *tipos morais*, 80.1% dos estudantes apoiam os seus juízos em critérios que têm a ver com a moralidade de tipo heterónoma e 34.6% deles apoia-se em considerações próprias do campo da moralidade autónoma, como se pode acompanhar no mesmo quadro.

No campo dos *critérios morais específicos*, a protecção do bem estar e da relação foi aquela em que mais estudantes se apoiaram nas suas justificações do juízo sobre o cuidar revelado pela alternativa de resolução (44.6%). A utilização dos outros critérios é bastante menos expressiva, com excepção do critério que remete para a protecção da tarefa, o qual se

encontra muito próximo do valor critério estabelecido para registo, como se pode ver no Quadro 4.58.

Quadro 4.57
Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre o Cuidar na Alternativa

Orientações Morais (N=155)	%
Normativa	4.5
Pragmática	76.9
Justiça	13.5
Perfeccionista	22.4
Tipos Morais (N=155)	
Heterónomo	80.1
Autónomo	34.6

Quadro 4.58
Distribuição dos Critérios Específicos de Cuidar na Avaliação da Alternativa

Critérios Específicos de Cuidar (N= 168)	%
Igualdade	4.2
Proporcionalidade	2.4
Legitimidade	4.2
Equidade	1.8
Reciprocidade	4.2
Autonomia	-
Direitos e deveres	-
Bem estar	44.6
Bem tarefa	19.6
Investimento na resolução	3.6
Reconhecimento do erro	1.2
Motivos	11.9
Responsabilização adequada	1.8
2ª Oportunidade	1.2
Contenção no castigo	11.3
Esclarece a acção	1.8
Induz reflexão	4.2
Modelagem	-
Poder resolutivo	12.5
Outros	5.4
Não responde	6.0

Critérios de Cuidar na Alternativa e Variáveis de Ancoragem

Apresentaremos em primeiro lugar os resultados relacionados com as variáveis orientações e tipos morais, no que respeita à sua associação com as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, sempre que seja caso disso. De seguida, procederemos de igual modo no campo dos critérios morais específicos.

Orientações e Tipos Morais no Cuidar na Alternativa e Variáveis de Ancoragem

Veremos em primeiro lugar os resultados no campo das orientações e depois dos tipos morais no seu cruzamento com as variáveis de ancoragem.

Orientações morais No campo das orientações morais encontram-se relações significativas com as variáveis ano de escolaridade e região nos termos que se passa a enunciar. Os resultados apontam para uma relação significativa entre a variável *ano de escolaridade* e a mobilização das orientações *pragmática* ($\chi^2 = 6.4233$; $gl = 2$; $p = .043$) e *eu ideal* ($\chi^2 = 14.493$; $gl = 2$; $p = .001$). No primeiro caso a relação parece ser resultado do efeito acumulado das diferenças, não se localizando estas significativamente em nenhum dos grupos: temos 60.6%, 76.1% e 56.1% de uso da argumentação do campo pragmático, nos grupos de 6°, 9° e 12° anos, respectivamente. Já a segunda relação permite destacar que são os estudantes de 12° ano que utilizam significativamente mais que os seus colegas considerações atinentes ao campo perfeccionista: a presença de critérios do campo perfeccionista na argumentação é de 11.1%, 15.2% e 39.3%, entre os estudantes de 6°, 9° e 12° anos respectivamente, resultados registados no Apêndice B, Quadro B.38.

Os resultados apontam ainda para a verificação de relação significativa entre a variável *região* e a mobilização de considerações do campo da *orientação pela justiça* ($\chi^2 = 4.888$; $gl = 1$; $p = .027$). Tal associação leva a que se destaque a menor expressão da orientação pela justiça na argumentação dos estudantes de meio urbano, quando comparada com a dos seus colegas de meio rural. Com efeito o apoio neste tipo de argumentação é 9.7% e 23.3% entre os estudantes de meio urbano e rural, respectivamente, como se indica no mesmo quadro.

Tipos morais. Olhando a argumentação sob o ângulo dos tipos morais, há a registar a relação estatisticamente significativa entre a variável *ano de escolaridade* e a consideração de critérios atinentes aos tipos de *moralidade heterónoma* ($\chi^2 = 8.504$; $gl = 2$; $p = .014$) *e autónoma* ($\chi^2 = 17.050$; $gl = 2$; $p = .000$). A primeira relação dá ensejo a que se sublinhe o menor uso pelos estudantes de 12° ano de considerações de tipo heterónomo (67.9%), quando comparados com os seus colegas de 6° (85.2%) e 9° (89.1%) anos. Deve no entanto sublinhar-se que nenhum dos grupos contribui significativamente mais do que os outros para esta relação. Já a segunda relação permite que se destaque a prevalência significativa de juízos de tipo autónomo no grupo de 12° ano, quando comparados com os dois restantes. Na verdade, os dados indicam que a presença de considerações do campo da autonomia é de 24.1%, 17.3% e 53.4% entre os estudantes de 6°, 9° e 12° anos de escolaridade, respectivamente, como se pode acompanhar no Apêndice B, Quadro B. 39.

Critérios Morais Específicos no Cuidar na Alternativa e Variáveis de Ancoragem

A exploração de relações significativas entre as categorias morais específicas mais relevantes e as diversas variáveis de ancoragem, permitiu verificar a relação significativa entre os critérios *protecção do bem estar e da relação* e *protecção da tarefa* com a variável *natureza do conflito* ($\chi^2 = 4.705$; $gl = 1$; $p = .030$ e ($\chi^2 = 6.146$; $gl = 1$; $p = .013$). Esta relação é indicadora de um uso mais expressivo da categoria protecção do bem estar nas narrativas sobre conflitos simétricas (61.1%), do que nas que incidem em conflitos assimétricas (40.7%). A categoria, protecção da tarefa escolar, pelo contrário, é mais usada pelos narradores de conflitos assimétricos (24.4%) do que pelos simétricos (5.6%), como se pode observar no Apêndice B, Quadro B. 40.

Os Critérios de Cuidar na Avaliação das Resoluções

Considerando conjuntamente a argumentação mobilizada pelos estudantes nas avaliações sobre o cuidar, com base no habitual critério de presença e ausência das categorias e quer se trate do cuidar na resolução e ou na alternativa de resolução, vamos verificar qual a ordem pela qual *as orientações* inspiraram aquela argumentação. Assim, a orientação pragmática foi aquela em que mais estudantes se apoiaram para a elaboração do seu juízo sobre o cuidar (64.3%), seguindo-se a orientação pela justiça (24.1%), a normativa (17.1%) e, finalmente, a perfeccionista (13.6%), como se pode ver no Quadro 4.59. Se centrarmos o nosso ângulo de análise no contexto dos *tipos de moralidade* presentes na argumentação, podemos verificar que é no campo da moralidade heterónoma que mais estudantes se situam (92.5%), como se pode observar no mesmo quadro.

Quadro 4.59
A Distribuição das Orientações e Tipos Morais na Argumentação sobre o Cuidar

Orientações Morais (N= 199)	%
Normativa	17.1
Pragmática	64.3
Justiça	24.1
Perfeccionista	13.6
Tipos Morais (N=199)	
Heterónomo	92.5
Autónomo	24.6

Consideraremos sucessivamente as variáveis orientações morais e tipos morais na sua associação com as diversas variáveis de ancoragem. No campo das *orientações morais* os resultados indicam a existência de associações significativas entre o *ano de escolaridade* e as *orientações pragmática* (χ^2= 6.423; *gl* = 2; *p* = .040) e *perfeccionista* (χ^2 = 11.146; *gl* = 2; *p* = .004). Ainda que sem significado estatístico localizado, o primeiro resultado dá ensejo a que se destaque o facto de serem os estudantes de 12° ano aqueles que menos mobilizam considerações do campo pragmático (56.1%) e que simultaneamente mais distantes se colocam das frequências esperadas. Os estudantes de 6° e 9° anos mobilizam, respectivamente, 60.6% e 76.1% de considerações deste campo moral.

O segundo resultado permite que se sublinhe o facto de o grupo de 12° ano usar significativamente mais do que o esperado critérios do campo da moral perfeccionista (24.2%), enquanto que o grupo de 6° ano usa significativamente menos do que o esperado critérios desse campo (4.5%); a argumentação perfeccionista está presente na argumentação de 11.9% dos estudantes de 9° ano, podendo todos estes resultados ser observados no Apêndice B, Quadro B.41.

Associações significativas fomos ainda encontrá-las entre a *orientação pela justiça* e as variáveis *região* (χ^2 = 5.429; *gl* = 1; *p* = .020) e *envolvimento do narrador* (χ^2 = 6.252; *gl* = 1; *p* = .012). De acordo com estes resultados torna-se possível destacar, em primeiro lugar, a prevalência de critérios morais do campo da orientação pela justiça entre os estudantes de meio rural (35.8%) quando comparados com os seus colegas de meio urbano (19.9%), como podemos observar no mesmo Apêndice B, Quadro B.41. Em segundo lugar, a prevalência dos critérios de justiça na argumentação dos narradores actores (30.1%), quando comparamos os seus discursos com os dos narradores observadores (14.5%).

Se considerarmos a argumentação sob o ângulo da *tipologia moral*, há a registar a associação significativa entre a *tipologia autónoma* e o *ano de escolaridade* (χ^2 = 13.493; *gl* = 2; *p* = .001). Esta relação parece assentar no facto de o grupo de 6° ano usar significativamente menos do que o esperado argumentação deste campo (15.2%), ao contrário do que sucede com o grupo de 12° ano que usa significativamente mais do que o esperado tal tipo de argumentação (42.4%). As considerações do campo da autonomia são ainda usadas por 22.4% dos estudantes de 9° ano, o que nos permite dizer que quanto mais velhos e escolarmente avançados são os estudantes, tanto mais utilizam a propósito do cuidar considerações de tipo autónomo, como se pode observar no Apêndice B, Quadro B.42.

4.6.3 As Concepções da Justiça e do Cuidar: Sumariando

Sumariando, nesta secção procurámos responder a duas questões: (a) que critérios ou valores foram mobilizados pelos estudantes na justificação das suas avaliações sobre a justiça e o cuidar revelados nas resoluções reais e alternativas e no conjunto da argumentação? (b) Verificaram-se relações estatisticamente significativas entre os principais valores identificados e as variáveis de ancoragem, relações com base nas quais seja possível comparar os grupos definidos por estas últimas variáveis? Como já atrás enunciámos *pretendíamos assim aceder ao universo conceptual dos estudantes no âmbito daqueles conceitos, compreender as bases sobre as quais eles edificam os seus juízos sobre a situação.*

No capítulo seguinte invocaremos, a título de exemplo, o discurso directo dos estudantes e procederemos a uma síntese e discussão dos resultados. Entretanto, recordamos que se trata de um domínio no quadro do qual não podemos iludir o confronto com algumas questões teóricas e empíricas pertinentes e ou em aberto na investigação, nomeadamente no campo da moralidade.

Na nossa pesquisa, não submetemos a identificação dos valores subjacentes à argumentação dos participantes, a uma leitura em termos de níveis desenvolvimentais, no sentido duro que a expressão assume na psicologia cognitivo estrutural. Por isso mesmo, não é legítimo estabelecer paralelismo entre aqueles valores e as estruturas formais de juízo moral identificadas por Kohlberg. Porém, na medida em que atendemos às respostas dos participantes aos *porquês* dos seus juízos avaliativos, faz-nos sentido integrar na nossa análise algumas questões em aberto na análise das dimensões mais formais da moralidade. Daí que nos pareça particularmente pertinente verificar e concluir (a) se o universo de valores considerado pelos estudantes na argumentação sobre a justiça e na argumentação sobre o cuidar se aproxima ou distancia e (b) se eventuais diferenças nos valores considerados quer num, quer noutro campo moral, admitem como hipóteses explicativas a interferência de variáveis de sentido desenvolvimental, demográficas ou de contexto. Também a discussão destas questões será encarada no capítulo seguinte.

4.7 A CONFIGURAÇÃO ESTRUTURAL DOS DIVERSOS DOMÍNIOS DA REPRESENTAÇÃO

Além da inventariação das principais categorias definidoras do campo simbólico da representação do conflito interpessoal na aula e da exploração das suas relações com variáveis

de ancoragem de natureza diversa, colocámo-nos, como se recorda aqui, duas outras questões. A primeira questão consistia em detectar as estruturas simbólicas dos diversos domínios da representação em estudo. Dito de outro modo, que relações estruturais se verificam, por exemplo, entre as diversas categorias do domínio do conflito, como se agrupam e se opõem as categorias definidoras desse domínio. A segunda questão consistia em detectar o modo como os grupos definidos pelas variáveis ano de escolaridade e natureza do conflito se posicionariam face às estruturas simbólicas detectadas. Dito de outro modo, pretendíamos perceber se as estruturas detectadas eram diferenciadoras dos grupos definidos pelas variáveis referidas, 6°, 9° e 12° anos, no primeiro caso, narradores de conflitos simétricos e assimétricos, no segundo.

A realização de uma análise estrutural dos diversos domínios da representação insere-se no programa de estudo das representações dos estudantes sobre os conflitos na aula que nos propusemos seguir. A metodologia de análise das representações que adoptámos, a sugerida no quadro da teoria da representações sociais, aconselha-nos a completar a análise dimensional do conteúdo da representação, com uma análise das relações estruturantes do mesmo. Trata-se de admitir como pressupostos básicos do estudo das representações, o carácter multidimensional do seu espaço simbólico, bem como a existência de relações de interdependência entre os diversos aspectos desse espaço previamente inventariados na sua singularidade. Admitimos que a análise estrutural é susceptível de nos confirmar a pressuposta multidimensionalidade do espaço da representação, que a analise temática também confirmou, e de nos desvendar as relações de interdependência entre as dimensões.

Colocou-se então a questão sobre o procedimento de análise estrutural a seguir. Esta escolha estava condicionada pelo facto de a quase totalidade dos nossos dados se apresentarem sob a forma de variáveis de natureza qualitativa ou categorial. Este condicionalismo, associado ao contacto que tivemos com a tese de doutoramento de H. Carvalho (1998), levou-nos a decidir por este mesmo procedimento. Nesta tese, dedicada ao estudo de métodos multidimensionais com variáveis qualitativas, advoga-se a favor do uso da análise de homogeneidade (comumente designada por *Homals*) em tais circunstâncias.

4.7.1 Caracterização Genérica do Método de Análise Estrutural Homals

A Homals é apresentada como um procedimento que tem como objectivo principal proceder à leitura da configuração estrutural de determinado espaço analítico (Carvalho,

1998). Através dela pretende-se identificar as principais dimensões estruturantes de um dado espaço, bem como o modo como essas dimensões moldam as diversas categorias que o compõem, em termos de proximidades e distâncias. A representação gráfica dos resultados permite justamente facilitar a leitura das diversas configurações relacionais caracterizadoras dos dados, configurações que à partida não se apresentavam visíveis.

A formalização da Homals, bem como a operacionalização do seu procedimento em SPSS é atribuída à equipa Gifi (1996, referido por Carvalho, 1998). Tal trabalho decorreu da investigação desenvolvida por várias equipas, durante as décadas de setenta e oitenta, com vista à produção de instrumentos de análise multivariada e quantitativa sobre dados de natureza categorial.

O procedimento Homals não é um teste de hipóteses, configurando antes uma técnica exploratória com a qual se visa descobrir possíveis relações de semelhança entre variáveis, num espaço a duas dimensões (Pestana & Gajeiro, 1988). A Homals permite analisar a relação entre as respostas dos participantes ou ainda entre estas e variáveis de caracterização dos referidos participantes (Pestana & Gajeiro, 1988). Podemos destacar como características particularmente salientes da Homals, o facto de se tratar (a) de uma análise estrutural de homogeneidade realizada sobre indicadores qualitativos, (b) que se traduz através de imagens gráficas e (c) que implica o recurso a um método que assenta nas quantificações múltiplas e optimizadas dos dados categoriais (Carvalho, 1998). Consideremos agora um pouco mais detalhadamente alguns destes aspectos.

A Matriz de Entrada

A matriz de entrada da Homals é uma matriz multidimensional na qual se dispõem em linha as cotações de cada um dos participantes, com as cotações das diversas variáveis categoriais representadas em colunas. São exemplos de categorias das diversas variáveis as formulações em termos de presença ou ausência. É pelas variáveis e respectivas categorias que se distribuem os participantes, ou seja, tudo o que é susceptível de ser classificado, ordenado ou relacionado por ou com uma variável categorial (Geer, 1993, referido por Carvalho, 1998). Por exemplo, no domínio relativo ao conteúdo do conflito, os participantes apresentam respostas de presença ou ausência face às variáveis constituintes do referido domínio: comportamentos do aluno na relação com o professor, comportamentos do aluno na relação com colegas, comportamentos do aluno na aula, comportamentos do aluno na relação

com a tarefa escolar, comportamentos do professor na relação com o aluno e comportamentos de interacção entre as partes.

As Quantificações Iterativas e Óptimas

As categorias e os participantes vão sendo sujeitos a sucessivas, alternadas e iterativas quantificações, até ser atingida a respectiva quantificação óptima. As quantificações das categorias correspondem à média das quantificações dos participantes que partilham uma dada categoria. As quantificações dos participantes, por sua vez, são proporcionais às médias das quantificações das categorias a que eles estão associados. Este tipo de procedimento vai pois garantir a existência de uma relação proporcional entre as quantificações das categorias e as dos participantes. Trata-se de um processo de quantificação que procura simultaneamente preservar a estruturalidade da matriz inicial e maximizar a homogeneidade das variáveis. Veja-se, como exemplo, a Figura 4.1.

A Representação Gráfica

É com base nestas quantificações que as categorias e os participantes serão representados graficamente nas respectivas coordenadas. Existe a expectativa de que as sucessivas transformações iterativas e optimizadas dos dados da matriz de entrada "possam vir a traduzir relações que existem na estrutura relacional dessa matriz multidimensional, cuja legibilidade não está directamente acessível" (Carvalho, 1998, p. 91). O processo de quantificação seguido permite aproximar os participantes que dispõem de perfis semelhantes, proporcionando assim a constituição de subgrupos. Os participantes que tiverem um padrão de resposta semelhante tendem a apresentar idênticas quantificações, pelo que graficamente tenderão também a estar próximos e a definirem grupos de participantes tendencialmente homogéneos, grupos que tendem a partilhar as mesmas categorias próximas; estes grupos tendem a opor-se a grupos definidos por outros participantes que partilham entre si outro conjunto de categorias próximas.

Mantendo-nos no exemplo considerado a propósito da matriz de entrada, podemos dizer que teremos grupos que definem o conflito com base na presença de determinadas categorias, por oposição a grupos que definem o conteúdo do conflito com base noutras categorias. A proximidade ou homogeneidade, bem como o distanciamento, diferenciação e mesmo oposição são pois os princípios que orientam a leitura das representações gráficas obtidas.

As Dimensões

Geralmente, quando o objectivo da pesquisa consiste na exploração de configurações relacionais, são extraídas, pelo menos, duas dimensões, com vista à representação gráfica da estrutura da matriz de entrada. Acrescente-se que o poder explicativo da variabilidade da informação pelas dimensões vai sucessivamente diminuindo à medida que estas vão sendo extraídas, competindo ao investigador decidir, face ao interesse qualitativo das mesmas, se o processo de extracção deve ou não prosseguir.

Os valores próprios (*eigenvalues*) de cada dimensão, dão-nos justamente conta da contribuição de cada dimensão para explicar a variabilidade da informação da matriz de entrada. Quanto mais elevados forem os valores próprios da dimensão, maior é o seu poder explicativo. Por exemplo, como adiante veremos, os valores próprios da variável conteúdo do conflito são de .3199 para a Dimensão 1 e de .2349 para a Dimensão 2, o que acentua o superior poder explicativo da primeira dimensão. É a análise das dimensões obtidas que permite uma interpretação em termos de distâncias entre as configurações graficamente reveladas, assentando essa interpretação antes de mais na consideração dos coeficientes de discriminação de cada variável.

As Medidas de Discriminação

A medida do poder explicativo de cada dimensão, o seu valor próprio, vai apoiar-se nas medidas de discriminação das diversas categorias das variáveis que constituem uma dimensão. O valor próprio da dimensão corresponde ao valor médio das medidas de discriminação das diversas categorias das variáveis que constituem a dimensão.

Observe-se que, havendo variáveis mais diferenciadoras umas do que outras, daqui decorre que nem todas elas contribuem de igual modo para o valor próprio da dimensão: há umas que gozam de um estatuto determinante na análise da dimensão e outras cuja contribuição não define a análise da dimensão. As medidas de discriminação das variáveis, apoiando-se na quantificação óptima das categorias, quantificam pois a variância de cada variável. As referidas medidas de discriminação variam entre 0 e 1.

Quanto mais elevada for a medida de discriminação de uma variável, maior é a sua contribuição para a definição de grupos homogéneos e daí a sua importância no processo de leitura dos resultados. Por exemplo, em relação ao domínio conteúdo do conflito, como veremos mais adiante, a primeira dimensão é sobretudo definida pelas categorias relativas ao

comportamento do aluno na relação com colegas e ao comportamento do professor na relação com o aluno, cujas medidas de discriminação são respectivamente de .476 e .555. As restantes categorias da variável conteúdo do conflito têm uma baixa contribuição para a definição da Dimensão 1.

4.7.2 A Determinação do Espaço Simbólico: Operacionalização da Análise

Daremos seguidamente conta dos diversos passos seguidos com vista à operacionalização da análise Homals.

1. No primeiro momento foram tomadas as decisões sobre quais as variáveis categoriais a reter, tendo em conta que em cada domínio da representação se dispunha de uma grande diversidade de temas, subtemas, categorias e subcategorias, cuja total mobilização poderia dificultar a clareza pretendida. Assim, decidimos excluir da análise todas as subcategorias dos diversos domínios que as contemplavam. Foi assim que, a propósito da variável conteúdo do conflito, apenas retivemos para análise as categorias mais gerais, já referidas na secção relativa à matriz de entrada.

2. Procedemos de seguida à recodificação das varáveis retidas, transformando-as em variáveis dicotomizadas, com base na sua respectiva presença ou ausência.

3. Observou-se de seguida a distribuição frequencial das variáveis tendo sido excluídas, em virtude do seu carácter residual, as categorias *outros* e as não respostas.

4. De seguida, procedeu-se à aplicação da análise de homogemeidade às variáveis retidas, com vista a averiguar-se a sua capacidade discriminativa. O objectivo era constituir um sistema de variáveis ao mesmo tempo teoricamente interessante e com alguma capacidade discriminativa. As medidas de discriminação das variáveis foram analisadas no quadro das duas primeiras dimensões obtidas em cada domínio simbólico da representação, tendo-se verificado que permaneciam em algumas situações, variáveis com fraca capacidade discriminativa.

5. Decidiu-se manter apenas as variáveis com um poder de discriminação não abaixo do nível dos valores próprios da dimensão, atendendo a que o afastamento das variáveis menos discriminantes promove a homogeneidade da matriz de entrada, favorecendo assim a relevância dos resultados e a leitura interpretativa dos mesmos (Carvalho, 1998).

6. Foram então factorizadas as variáveis com maior poder de discriminação, tendo sido decidido requerer a extracção de duas dimensões ou eixos em cada domínio da representação, como é aliás mais usual.

4.7.3 A Determinação do Espaço Simbólico: Operacionalização da Leitura

Na nossa leitura dos resultados privilegiaremos duas aproximações: uma primeira centrada nos aspectos quantitativos e gráficos dos resultados; uma segunda centrada numa aproximação mais interpretativa dos mesmos. Sublinhe-se, relativamente à primeira aproximação, que esta não deve apoiar-se exclusivamente na representação gráfica, devendo atribuir-se igualmente importância à contribuição de cada uma das variáveis implicadas no espaço simbólico definido por cada uma das dimensões (Carvalho, 1998). Portanto, a leitura deve assentar na articulação entre as medidas de discriminação e a observação da disposição das categorias no gráfico, sendo que, para o efeito, foram seguidos os dois passos que passamos a referir.

1. Foram observados os valores próprios das duas primeiras dimensões, já que é nessas que se encontram os valores próprios mais elevados.

2. Foram verificadas as medidas de discriminação das variáveis categoriais em cada uma das duas dimensões dos diversos domínios da representação. Tínhamos como objectivo identificar quais as variáveis que mais contribuem para a definição das dimensões, já que são aquelas variáveis que reteremos numa primeira leitura das dimensões ou eixos extraídos. Como critério indicativo foram consideradas como variáveis determinantes da análise das dimensões aquelas "cuja contribuição seja, pelo menos, semelhante ao que seria um valor médio, o que, no caso da Homals, se resume a contemplar o valor próprio" (Carvalho, 1998, p. 426).

Observe-se que na determinação da capacidade de discriminação das diversas variáveis categoriais, a frequência das mesmas é um dos valores considerados. As medidas de discriminação são pois fundamentais quer para a identificação das variáveis constitutivas de cada dimensão, quer para a orientação da leitura das imagens gráficas, as quais devem assentar privilegiadamente nas variáveis mais determinantes.

Tendo em conta os nossos objectivos de estudo e o quadro conceptual de referência, a leitura dos gráficos apoiar-se-á pois (a) nas variáveis discriminantes, ou seja, naquelas que apresentam medidas de discriminação iguais ou superiores aos valores próprios das dimensões, (b) nas categorias melhor localizadas no gráfico, ou seja, nas menos próximas da origem das coordenadas e (c) na identificação das proximidades e dos afastamentos entre as variáveis categoriais, posições que traduzem, respectivamente, relações de associação e de oposição entre elas. Por exemplo, como veremos mais adiante, a representação gráfica do

conteúdo do conflito, permite-nos detectar, em ambas as dimensões, grupos homogéneos de categorias que, por sua vez, se opõem a outros grupos igualmente homogéneos, definidos pela presença de outras categorias.

4.7.4 As Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito na Configuração Estrutural do Espaço Simbólico

Para além da determinação da estrutura própria de cada um dos domínios simbólicos em apreço, foi nossa intenção, conforme já referido, perceber como se articulam as variáveis de ancoragem do nosso estudo com os diversos sistemas simbólicos detectados pela análise Homals. Em termos da clareza e enriquecimento da interpretação destes sistemas, que relações podemos estabelecer entre eles e as variáveis de ancoragem presentes no nosso estudo?

Ressalve-se que, embora no nosso estudo tenhamos vindo a considerar um razoável número de variáveis de ancoragem, neste quadro de análise decidimos optar pela consideração de apenas duas daquelas variáveis, com base no critério do relevo das mesmas, no âmbito do quadro teórico da pesquisa. Tivemos também como objectivo não tornar demasiada pesada e menos esclarecedora a leitura a efectuar. Assim, optámos por manter uma variável proveniente do campo das variáveis desenvolvimentais, a variável idade-ano de escolaridade e outra proveniente do campo das variáveis de contexto, a natureza do conflito. No primeiro caso considerámos as categorias 6°, 9° e 12° ano e no segundo, as categorias relativas aos conflitos simétricos e assimétricos.

A operacionalização desta articulação pressupõe que, com base no reconhecimento da diferença existente entre os dois sistemas de variáveis se decida (a) se todas elas terão o estatuto de variáveis activas intervindo em simultâneo na análise ou se, pelo contrário, (b) um sistema e as suas variáveis ou categorias específicas assumirá aquele papel e um outro o de variáveis passivas ou suplementares. Ora, tendo em conta a necessidade de ser garantida a coerência temática, a homogeneidade substantiva do conjunto definidor das variáveis activas, se quisermos preservar a consistência dos grupos cujo perfil a análise Homals venha a definir, decidimos distinguir o estatuto dos dois sistemas (Carvalho, 1998). Assim, atribuímos (a) às variáveis do nosso campo simbólico o estatuto de variáveis activas e (b) às variáveis de ancoragem ou de caracterização, o estatuto de variáveis passivas. Na verdade, no primeiro caso, encontramo-nos perante um conjunto de variáveis que contribuem para definir o sentido, o conteúdo e a forma do sistema simbólico revelado pelos nossos participantes perante um

objecto social, como o são as situações de conflito na sala de aula e, no segundo caso, encontramo-nos perante variáveis identificadoras de grupos de pertença dos mesmos participantes.

Foi portanto no campo definido pelas variáveis activas que foram pesquisadas as relações entre variáveis com vista à identificação da respectiva configuração estrutural. De seguida, com base nas categorias da variável ano de escolaridade e nas categorias da variável natureza do conflito, identificaram-se quais os protagonistas que partilham os espaços revelados por aquela análise.

Observe-se que, não estando previsto nos procedimentos algébricos da Homals, a análise estrutural das variáveis suplementares, "não poderão ser equacionadas quaisquer considerações a propósito da estrutura das relações entre as diversas variáveis que, no momento, estejam a ser tomadas por variáveis suplementares. Poder-se-á tão somente interpretar o posicionamento das variáveis suplementares, cada uma tomada per si, por referência aos eixos que estruturam o espaço definido pelas variáveis activas" (Carvalho, 1998, p. 453). Observe-se ainda que, embora esta articulação entre variáveis esteja prevista na Homals (Gigi, 1996, referido por Carvalho, 1998), o SPSS não contempla a sua representação gráfica. Para comodidade de análise nós procedemos posteriormente à sua localização nos gráficos, com base no procedimento estabelecido, ou seja, com base no cálculo das médias dos resultados dos participantes que integram cada uma das variáveis categoriais passivas. Na descrição dos resultados informaremos quais as médias de cada variável categorial em cada domínio representacional em análise.

4.7.5 Os Resultados

Nesta secção indicaremos para cada domínio, num primeiro momento, os resultados quantitativos obtidos, ou seja, (a) os valores próprios de cada dimensão, indicadores da sua capacidade explicativa, (b) as medidas de discriminação das variáveis em cada uma das duas dimensões extraídas, de modo a clarificarmos a contribuição de cada uma delas na definição da dimensão e que se encontram referidas em quadros inseridos no texto e (c) as médias das variáveis suplementares ano de escolaridade e natureza do conflito, valores estes em que se apoia a localização das variáveis nas coordenadas; estes valores podem ser consultados no Apêndice D.

Num segundo momento, apoiando-nos nestes resultados quantitativos e na sua representação gráfica, procederemos a uma síntese qualitativa em cada domínio, na qual

salientaremos qual ou quais as categorias cuja presença melhor define a Dimensão 1 e a Dimensão 2. De salientar que a ausência da variável categorial é representada pelo uso do símbolo X precedendo a designação da variável, como se pode verificar, desde logo, na Figura 4.1.

Na sequência da caracterização dos dois eixos principais, daremos conta do modo como as diversas categorias das variáveis *ano de escolaridade* e *natureza do conflito* neles se posicionam. Saliente-se que designamos por Dimensão 1 aquele que se distribui no sentido horizontal e no qual podemos distinguir o polo da direita (equivalente à direita do leitor) ou polo positivo e o polo da esquerda (equivalente à esquerda do leitor) ou polo negativo do eixo; designamos por Dimensão 2, aquele que se desenvolve num sentido vertical e nele podemos igualmente distinguir dois pólos, o polo positivo ou superior e o polo negativo ou inferior. Em termos de quadrantes faremos, em cada domínio, uma análise daquilo que a imagem gráfica da configuração estrutural nos permite observar. Referir-nos-emos aos quadrantes do lado direito do eixo e seus pólos superior e inferior, bem como aos quadrantes do lado esquerdo do eixo e igualmente aos seus pólos superior e inferiores. A análise por quadrantes pode ser consultada no Anexo C.

O Conflito

Veremos como se distribuem as variáveis nos eixos relativos à configuração gráfica da estrutura da definição do conflito e sua explicação causal.

A Definição do Conflito

Os valores próprios da variável *Conteúdo do Conflito* são de .3199 e .2349, nas Dimensões 1 e 2, respectivamente. Entretanto, no Quadro 4.60 e no Apêndice D, Quadro D.1, podemos observar as medidas de discriminação das variáveis por dimensão, bem como as médias das varáveis ano de escolaridade e natureza do conflito, nas Dimensões 1 e 2. Como se pode verificar são duas as variáveis na Dimensão 1 (conflito assente no comportamento relacional do aluno para com os colegas e no comportamento relacional do professor para com o aluno) e uma na Dimensão 2 (conflito assente no comportamento disfuncional do aluno na aula) que se apresentam com valores não inferiores aos valores próprios da respectiva dimensão, podendo por isso dizer-se que são elas as que mais contribuem para a definição das respectivas dimensões. A contribuição das restantes variáveis é relativamente pequena. Observe-se ainda que a definição do conflito centrada na interacção entre as partes não foi

uma variável retida, resultado indicativo da sua pouca influência na estrutura dos dados. Vejamos agora, num registo mais qualitativo, o significado de cada uma das dimensões retidas, apoiando-nos para o efeito na Figura 4.8.

Quadro 4.60
As Medidas de Discriminação no Domínio Conteúdo do Conflito

Comportamentos Problema	Dimensão 1	Dimensão 2
Aluno na relação com professor	.309	.186
Aluno na relação com colegas	**.476**	.115
Aluno na aula	.011	**.665**
Aluno na relação com tarefa	.270	.135
Professor na relação com aluno	**.553**	.074

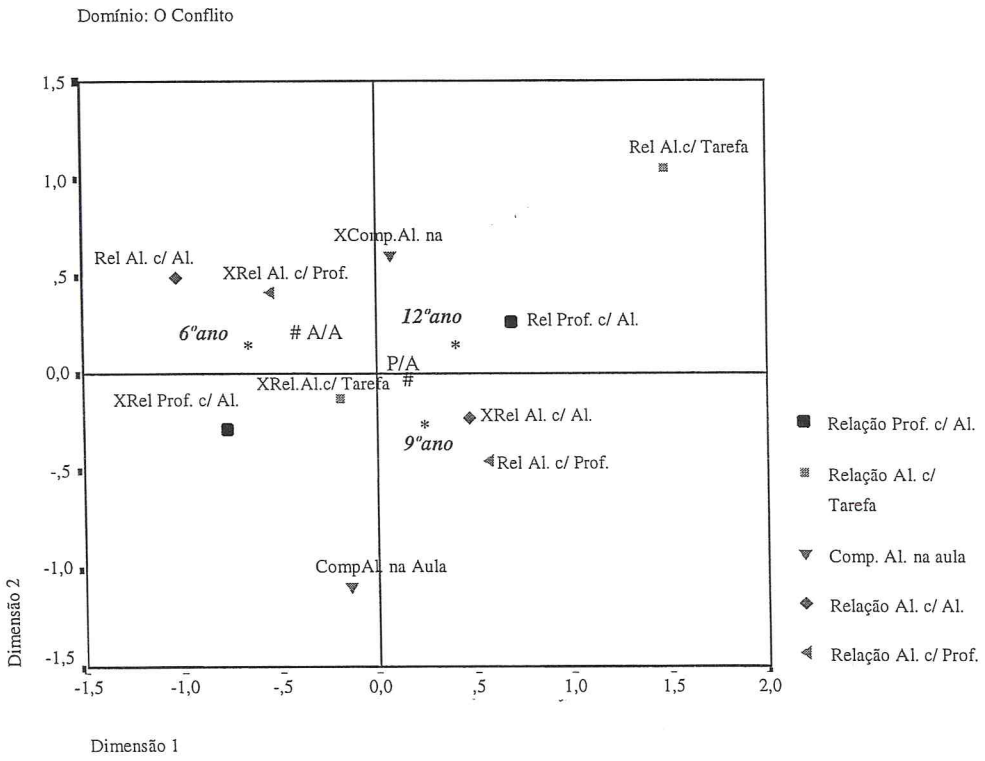


Figura 4.8 Representação do domínio conteúdo do conflito.

Dimensão 1: Conflitos entre professores e alunos versus conflitos entre pares. Esta dimensão opõe conflitos cujo conteúdo tem a ver com o comportamento exibido pelo professor na relação com o seu aluno e ou deste para com o seu professor, a conflitos relacionados com o comportamento de alunos para com colegas seus. Relativamente a este eixo, os estudantes de 9° e 12° anos surgem associados aos conflitos despoletados pelo

comportamento relacional dos alunos para com o professor ou deste para com os seus alunos, ao passo que os estudantes de 6º ano se posicionam no lado da dimensão em que emergem os conflitos simétricos. No que respeita à variável natureza do conflito, como seria de prever, os conflitos assimétricos surgem associados ao lado positivo da dimensão e os assimétricos ao seu lado negativo.

Dimensão 2: Conflitos assentes no comportamento disfuncional do aluno na aula versus a sua ausência. A Dimensão 2 discrimina os conflitos cujos conteúdos têm a ver com comportamentos disfuncionais do aluno na aula, os quais surgem localizados no polo inferior do eixo; a estes não se opõem, no polo superior, conflitos positivamente caracterizados, mas tão só situações definidos pela ausência daqueles comportamentos. Este eixo diferencia pouco a categorias dos narradores de conflitos assimétricos. Parece contudo que separa os estudantes de 6º e 12º anos dos de 9º ano, surgindo os primeiros mais associados ao lado positivo da dimensão, portanto à não emergência de conflitos relacionados com comportamentos disfuncionais dos alunos na aula e os segundos associados justamente à emergência de conflitos assentes em problemas dessa índole. As narrativas sobre conflitos simétricos, por sua vez, localizam-se preferencialmente do lado positivo da dimensão, portanto do lado em que os conflitos não têm a ver com comportamentos disfuncionais do aluno relativamente as regras gerais de funcionamento da aula.

A Explicação Causal do Conflito

Os valores próprios das dimensões 1 e 2 são, respectivamente de .4381e .3194. Entretanto, como se pode observar no Quadro 4.61 são duas as variáveis na Dimensão 1 (explicação causal do conflito assente no aluno e explicação assente no professor) e uma na Dimensão 2 (explicação causal do conflito assente em ambas as partes) que se apresentam com valores não inferiores aos valores próprios da respectiva dimensão, devendo por isso salientar-se o seu poder definidor das respectivas dimensões. Observe-se ainda que a invocação das variáveis família e situação, como factores explicativos do conflito não foram variáveis retidas, resultado indicativo da sua pouca influência na estrutura dos dados. No Apêndice D, Quadro D.2 pode observar-se o valor das médias das variáveis suplementares nos dois eixos considerados. Vejamos agora, em termos qualitativos, a configuração simbólica definida por cada uma das dimensões, com apoio na Figura 4.9.

Quadro 4.61

As Medidas de Discriminação no Domínio Explicação Causal do Conflito

Lócus da explicação	Dimensão 1	Dimensão 2
Aluno	**.608**	.003
Professor	**.454**	.297
Professor e aluno	.252	**.659**

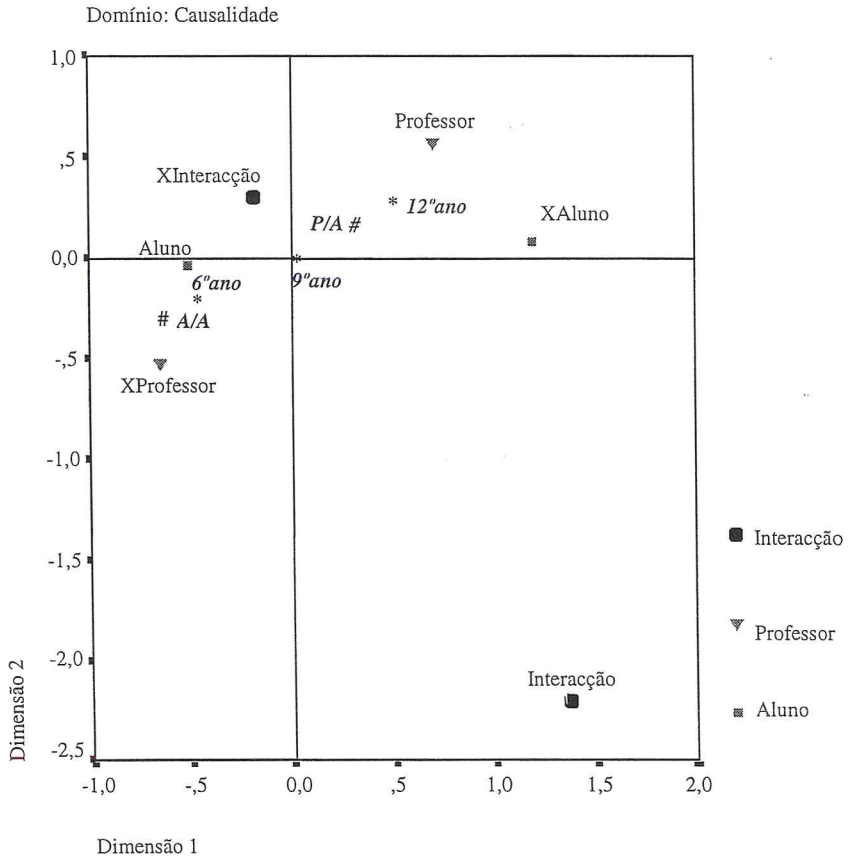


Figura 4.9 A representação do domínio explicação causal do problema.

Dimensão 1: Factor causal professor versus factor causal aluno. Esta dimensão opõe os participantes cujos conteúdos explicativos causais remetem para o professor, àqueles cujos conteúdos explicativos causais remetem para o aluno. Os estudantes de 12° ano e os que apresentam narrativas sobre conflitos assimétricos parecem situar-se no polo positivo da dimensão, ou seja, surgem associados às explicações que remetem para o professor, ao passo que os estudantes de 6° ano e os que apresentam narrativas sobre conflitos simétricos surgem mais associados ao polo negativo da mesma dimensão, portanto às explicações que remetem para o aluno. A categoria 9° ano da variável ano de escolaridade não parece associar-se a nenhum dos lados deste eixo.

Dimensão 2: Factor causal interacção versus a sua ausência. Esta dimensão, no seu polo positivo, distingue os participantes cujos conteúdos explicativos não se caracterizam positivamente por nenhuma categoria, sendo de destacar que na sua explicação não remetem para a invocação da interacção entre as partes; este grupo opõe-se àquele cujos conteúdos explicativos salientam um ou outro aspecto da interacção entre as partes do conflito. Os estudantes de 12° ano e os que apresentam narrativas sobre conflitos assimétricos tendem a localizar-se preferencialmente no polo positivo da dimensão, ou seja, surgem associados à não invocação da interacção como factor explicativo das causas do problema, enquanto que, em oposição a eles, surgem os estudantes de 6° e as narrativas sobre conflitos simétricos, ambos os grupos mais associados às explicações que remetem para a interacção.

As Estratégias de Resolução

Vejamos como se distribuem as variáveis nos eixos relativos à configuração gráfica da estrutura da resolução real e respectivas atribuições de acção e de seguida faremos o mesmo no campo da resolução alternativa.

A Resolução Real

Os valores próprios das Dimensões 1 e 2 são, respectivamente, de .1751 e .1520. Quanto às medidas de discriminação das variáveis nas duas dimensões retidas, podem ser observadas no Quadro 4.62. Como aí se pode observar, a Dimensão 1 é privilegiadamente subsidiária do contributo das variáveis imposição, comunicação unilateral, procedimentos de distância e interacção, enquanto que na Dimensão 2 se destaca o contributo dos procedimentos de aproximação, da sublevação, da inação e dos procedimentos estruturais. Observe-se que em especial na Dimensão 2 afloram com interessante influência na configuração estrutural, variáveis com estatuto frequencial relativamente baixo, como é o caso da sublevação e dos procedimentos instrumentais. Pelo contrário, algumas outras variáveis, não obstante o seu interessante estatuto frequencial, apresentam um baixo poder discriminativo e daí uma fraca influência na definição das dimensões, como é o caso, por exemplo, da conformidade e sobretudo do recurso a terceiros. No Apêndice D, Quadro D.3 pode observar-se as médias das variáveis suplementares nas dimensões 1 e 2. De seguida, apoiando-nos na Figura 4.10, apresentaremos a distribuição das variáveis nos dois principais eixos e nos quadrantes por eles definidos, bem como a localização nos mesmos das variáveis suplementares em análise.

Quadro 4.62

As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Modos Reais de Resolução

Modos de resolução	Dimensão 1	Dimensão 2
Interacção	**.235**	.032
Comunicação unilateral	**.291**	.013
Imposição	**304**	.149
Inacção	.045	**.179**
Terceiros	.082	.096
Sublevação	.000	**.275**
Procedimentos de aproximação pessoal	**.259**	**382**
Procedimentos distância	**.283**	.074
Procedimentos instrumentais	.077	**.169**

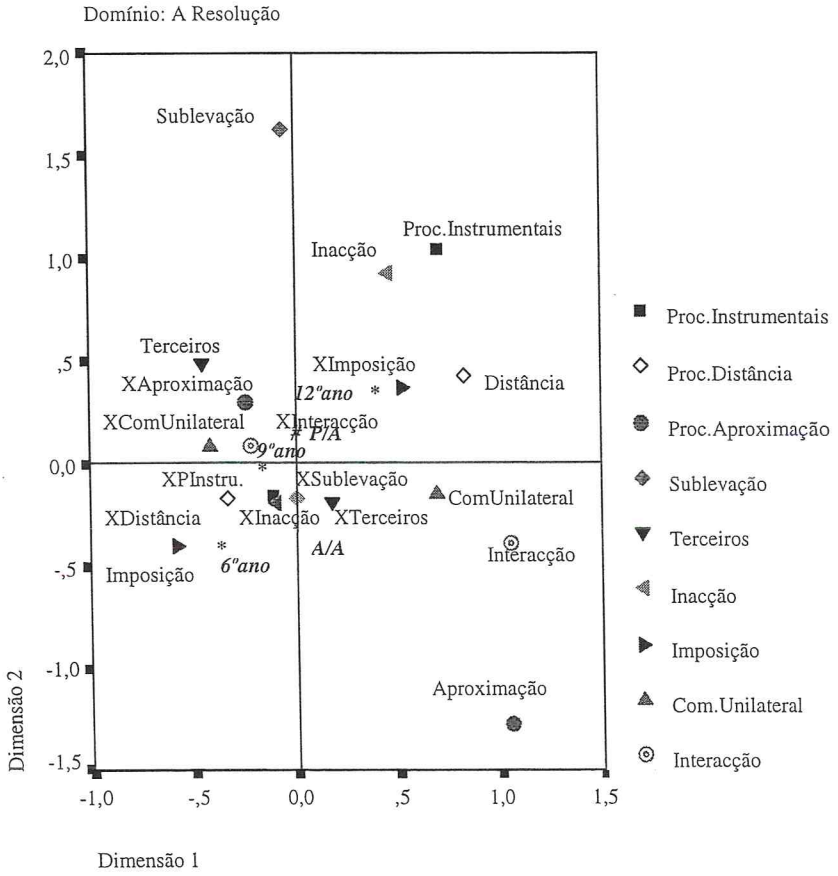


Figura 4.10 A representação do domínio modos reais de resolução.

Dimensão 1: Pluralidade e não negatividade de estratégias versus singulariade e negativiade da mesma. Aqui opõem-se os participantes que se reportam a estratégias positivas (interacção e procedimentos de aproximação) e intermédias (comunicação unilateral e procedimentos de distância), àqueles que, no polo negativo da dimensão, se associam pela referência à mobilização de estratégias negativas (imposição). Um outro aspecto diferenciador

dos dois pólos remete para a diversidade de estratégias presente no polo positivo em oposição à monocromia do polo oposto.

Os estudantes de 12° ano surgem localizados no polo positivo do eixo, portanto associados a estratégias variadas, concretamente às positivas e intermédias, especialmente a estas últimas; em sentido contrario, temos os estudantes de 6° e 9° anos, os quais se localizam no polo negativo do eixo, associando-se assim às referências a um só tipo de estratégias, no caso, às estratégias negativas. Relativamente à variável natureza do conflito ela aparece-nos muito pouco diferenciada por este eixo.

Dimensão 2: Pluralidade e não positividade de estratégias versus singulariade e positividade da mesma. A dimensão em epígrafe opõe os participantes que aludem à mobilização de todo o tipo de estratégias com excepção das positivas, reportando-se pois às estratégias de tipo negativo (sublevação), intermédio (inacção) e neutro (procedimentos instrumentais), àqueles que, no polo negativo ou inferior do eixo, apenas se referem à mobilização de um tipo de estratégias, as positivas (procedimentos de aproximação). Esta dimensão opõe, por um lado, os estudantes de 12° ano aos de 6° ano, localizando estes no grupo que se reporta à mobilização de um só tipo de estratégias, aliás positivas e localizando aqueles, no polo positivo do eixo, em associação com os indivíduos que se reportam a todo o tipo de estratégias, com excepção das positivas. Por outro lado, a Dimensão 2 discrimina a variável natureza do conflito, associando os narradores de conflitos assimétricos ao polo superior do eixo e os narradores de conflitos simétricos ao seu polo inferior; assim, os primeiros agrupam-se com os estudantes que referenciam a mobilização de uma certa diversidade estratégica, da qual no entanto de encontram ausentes as de cariz mais positivo, enquanto que os segundos se agrupam àqueles que referenciam uma menor diversidade de estratégias e uma maior focagem nas de cariz positivo.

As Responsabilidades de Acção do Professor na Resolução Real

Neste domínio, os valores próprios das dimensões 1 e 2 são respectivamente de .3762 e de .2474. Entretanto, como podemos ver no Quadro 4.63, as variáveis que mais contribuem para a definição da Dimensão 1, são a inacção e os procedimentos de distância, ambas estratégias de tipo intermédio, enquanto que na Dimensão 2 se distinguem a imposição, os procedimentos instrumentais e o recurso a terceiros. A comunicação unilateral, não obstante o seu interessante estatuto frequencial, pouca contribuição apresenta na configuração estrutural dos dados. Pelo contrário, variáveis como a inacção ou os procedimentos instrumentais,

ganham em termos de análise estrutural um relevo que a simples análise frequencial não faria prever. No Apêndice D, Quadro D.4, podemos verificar as médias das variáveis suplementares em cada uma das dimensões. Vejamos agora como se apresenta a configuração dos diversos espaços revelados pela análise, para o que nos podemos apoiar na observação da Figura 4.11.

Quadro 4.63
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Responsabilidades de Acção do Professor nos Modos Reais de Resolução

Modos de Resolução	Dimensão 1	Dimensão 2
Comunicação unilateral	.168	.135
Imposição	**.249**	**.311**
Inacção	**.383**	.101
Recurso a terceiros	.100	**.234**
Procedimentos de distância	**.356**	.180
Procedimentos instrumentais	.180	**.268**

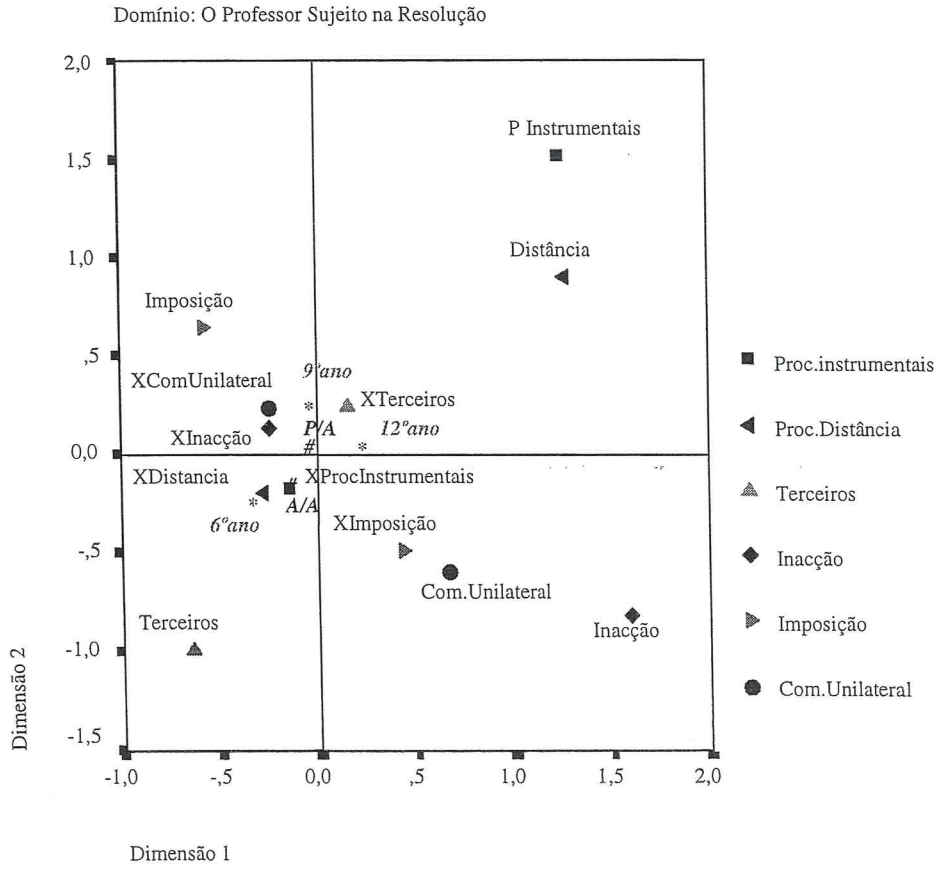


Figura 4.11 A representação do domínio responsabilidades de acção do professor nos modos reais de resolução.

Dimensão 1: Estratégias intermédias versus estratégias negativas. Esta dimensão opõe os professores que usam estratégias intermédias, como a inacção e os procedimentos de distância, àqueles que, no polo negativo do eixo, surgem associados à mobilização de estratégias negativas como a imposição. Esta dimensão separa os estudantes de 12° ano dos de 6° ano: os de 12° ano associam-se aos indivíduos que atribuem ao professor a mobilização das estratégias intermédias referidas e os de 6° ano aos que atribuem ao professor o recurso à imposição. Relativamente à variável natureza do conflito, há a registar que a Dimensão 1 apenas discrimina o grupo de participantes que narram conflitos simétricos, os quais associam o professor à mobilização da imposição.

Dimensão 2: Pluralidade estratégica versus singularidade estratégica. A Dimensão 2 opõe os professores que usam estratégias negativas (imposição) e neutras (procedimentos instrumentais), àqueles que, no polo inferior do eixo, apenas usam estratégias de tipo neutro (recurso a terceiros). Esta dimensão opõe os estudantes de 9° ano aos de 6°. Com efeito, nela, os estudantes de 9° ano aparecem localizados no polo superior do eixo, associados aos indivíduos que atribuem ao professor o uso de estratégias negativas, como a imposição, e neutras, como os procedimentos instrumentais; já os de 6° ano, a sua localização é no polo inferior do eixo, junto dos indivíduos que apenas atribuem ao professor a mobilização de um só tipo de estratégias, as de tipo neutro (como o recurso a terceiros). Relativamente à variável natureza do conflito, esta dimensão permite situar tão só os estudantes narradores de conflitos simétricos, os quais, no polo inferior do eixo, se associam aos indivíduos que apenas atribuem ao professor a mobilização de estratégias de tipo neutro.

As Responsabilidades de Acção do Aluno na Resolução Real

Os valores próprios das duas dimensões extraídas são de .2785 e de .2075, nas dimensões 1 e 2, respectivamente. Por outro lado, como podemos observar no Quadro 4.64, para a definição da Dimensão 1 contribuem privilegiadamente as variáveis interacção, procedimentos de aproximação, comunicação unilateral e recurso a terceiros. Para a Dimensão 2 a contribuição vem especialmente das variáveis sublevação e recurso a terceiros, sendo que esta última, embora presente na definição dos dois eixos, apresenta neste uma maior contribuição. Note-se que o estatuto frequencial de todas estas variáveis é relativamente baixo. Apenas a conformidade apresenta uma frequência ligeiramente superior à das restantes categorias, sendo contudo as suas medidas de discriminação relativamente baixas em ambas as dimensões; embora se encontre presente na inventariação das variáveis que contribuem

para a definição de uma e outra dimensão, em nenhuma delas ocupa uma situação privilegiada. No Apêndice D, Quadro D.5 pode ser observado o valor das médias das variáveis suplementares em cada uma das duas dimensões extraídas. Vejamos agora mais detalhadamente a configuração dos diversos espaços que afloraram na análise, socorrendo-nos para o efeito da Figura 4.12.

Quadro 4.64
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Responsabilidades de Acção do Aluno nos Modos Reais de Resolução

Modos de Resolução	Dimensão 1	Dimensão 2
Interacção	**.550**	.030
Comunicação unilateral	**.315**	.033
Submissão	.088	.161
Recurso a terceiros	**.288**	**.318**
Sublevação	.004	**.521**
Aproximação pessoal	**.427**	.173

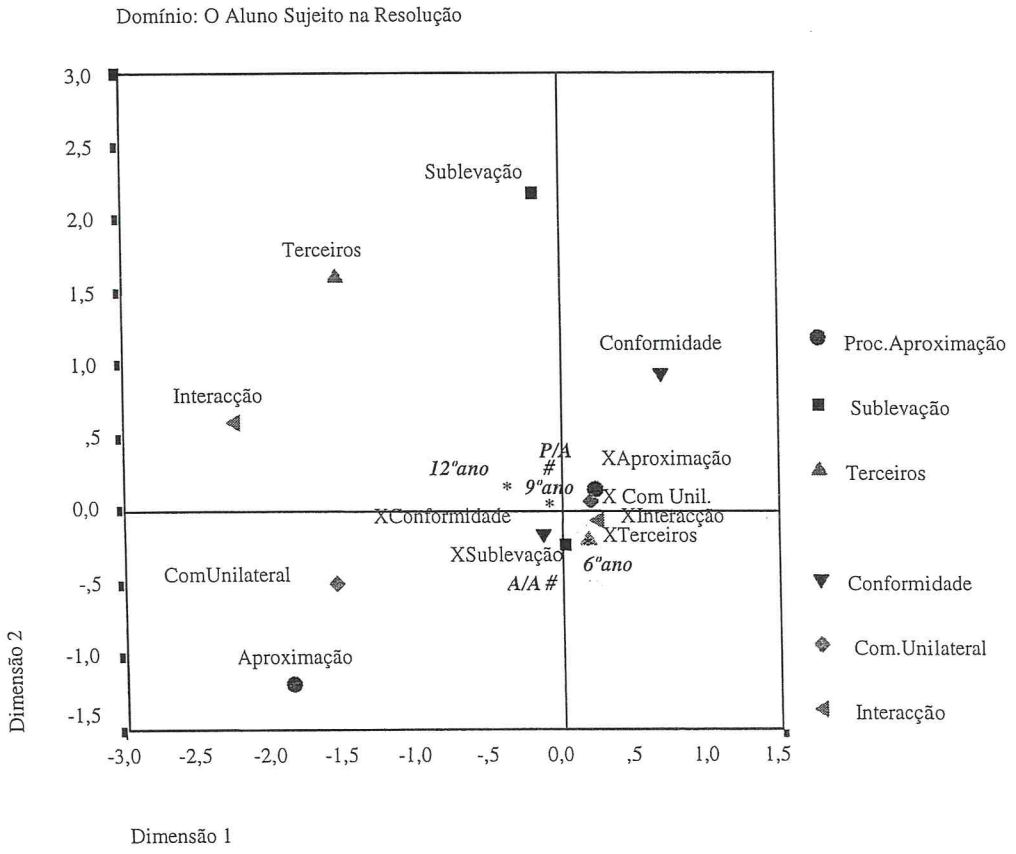


Figura 4.12 A representação do domínio responsabilidades de acção do aluno nos modos reais de resolução.

Dimensão 1: Pluralidade e não negatividade de estratégias versus ausência de estratégias. Esta dimensão discrimina um grupo de estudantes a quem, no polo negativo do eixo, são atribuídas estratégias de diversos tipos: positivo (como a interacção e os procedimentos de aproximação), intermédio (como a comunicação unilateral) e também estratégias de tipo neutro (como o recurso a terceiros); o grupo que, no polo positivo do eixo, se opõe àquele, não se caracteriza positivamente por nenhuma atribuição. Esta dimensão localiza e opõe os estudantes de 12° e 6° anos. Os primeiros localizam-se no polo negativo do eixo, em associação com os indivíduos que se caracterizam pela atribuição das estratégias e modos variadas de resolução atrás referidos; os segundos, os de 6° ano, localizados no lado positivo, aparecem associados com os participantes que não atribuem positivamente aos alunos quaisquer estratégias. Esta dimensão não discrimina os grupos que constituem a variável natureza do conflito.

Dimensão 2: Pluralidade de estratégias com inclusão das negativas versus ausência de estratégias. Esta dimensão opõe os estudantes que usam estratégias de tipo negativo (sublevação) e neutro (recurso a terceiros), àqueles que, no polo inferior, não são caracterizados positivamente por qualquer estratégia. Ainda que de um modo não particularmente expressivo, esta dimensão separa os estudantes de 12° ano dos de 6° ano. Os primeiros surgem localizados no polo superior, em ligação com os indivíduos que se caracterizam pela atribuição aos alunos de alguns modos de resolução: a sublevação, do grupo de estratégias de tipo negativo e o recurso a terceiros, do grupo de estratégias de tipo neutro. Em oposição a estes, os de 6° ano surgem no polo inferior, juntamente com aqueles que se encontram unidos em torno da não atribuição positiva de qualquer estratégia aos alunos. Esta dimensão também opõe os narradores de conflitos assimétricos aos de conflitos simétricos: os primeiros estão localizados na parte superior do eixo, portanto junto dos indivíduos que atribuem ao aluno soluções do campo das estratégias negativas e neutras e os segundos, os narradores de conflitos simétricos, aparecem no polo inferior, onde se situam os indivíduos que não atribuem positivamente ao aluno o uso de quaisquer estratégias.

A Justificação da Resolução Real

Os valores próprios das dimensões 1 e 2 neste domínio são, respectivamente, .3762 e .2474. As variáveis que mais contribuem para a Dimensão 1 são as que remetem a justificação para o professor e para os alunos, como podemos observar no Quadro 4.65. Como podemos

ver no mesmo quadro, a Dimensão 2 recebe a influência privilegiada da variável que invoca a necessidade de castigo para justificar a resolução. O valor das médias das variáveis suplementares pode ser observado no Apêndice D, Quadro D.6.Vejamos agora a descrição qualitativa dos resultados, com base na Figura 4.13.

Quadro 4.65
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Justificação da Resolução Real

Localização da justificação	Dimensão 1	Dimensão 2
No professor	**.566**	.071
Nos alunos.	**.412**	**.306**
Na necessidade de castigo	.211	**.375**
Na adequação da solução	.316	.237

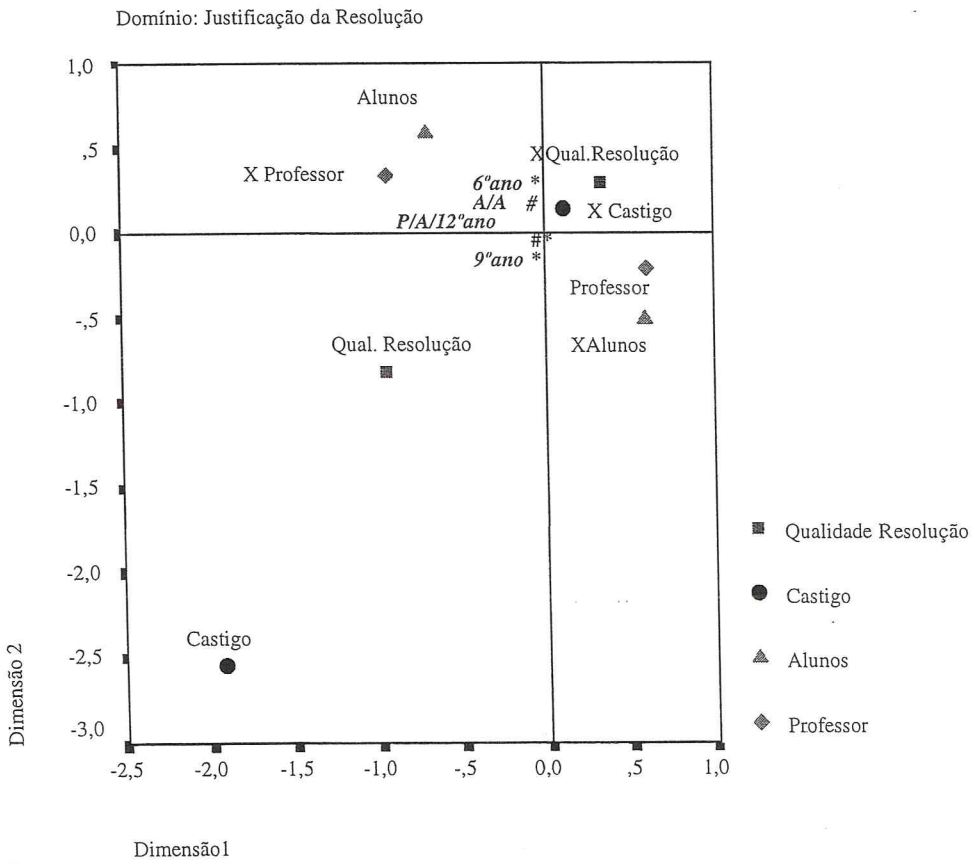


Figura 4.13 Representação do domínio justificação da resolução real.

Dimensão 1: Factor professor versus factor aluno. Esta dimensão opõe os estudantes que justificam a mobilização desta ou daquela resolução invocando aspectos que têm a ver com o funcionamento do professor, àqueles que, no polo negativo do eixo, se associam com base na invocação do funcionamento do aluno como factor justificativo da resolução. Esta dimensão não discrimina nenhuma das variáveis suplementares consideradas.

Dimensão 2: Factor aluno versus factor necessidade do castigo. A Dimensão 2 opõe os participantes que, no polo superior, justificam a resolução invocando o factor aluno, àqueles que, no lado oposto, se apoiam na necessidade de castigo. Esta dimensão, ainda que de um modo não muito expressivo, opõe os estudantes de 6º aos de 9º ano; os primeiros surgem associados àqueles que justificam a resolução invocando o factor aluno, os segundos aparecem associados ao grupo daqueles que justifica a resolução com base na necessidade de castigo. Também os narradores de conflitos simétricos são discriminados por esta dimensão, se bem que igualmente não de um modo particularmente expressivo; eles surgem em ligação com o grupo de participantes que justifica a resolução invocando o factor aluno, tal como sucede com o grupo de 6º ano.

A Resolução Alternativa

Neste domínio, os valores próprios das dimensões 1 e 2 são de .2577 e de .1808, respectivamente. No Quadro 4.66 podemos observar as medidas de discriminação das respectivas variáveis. As variáveis que se apresentam com maior poder discriminativo são, na Dimensão 1, a interacção, o recurso a terceiros e os procedimentos de aproximação; na Dimensão 2, a comunicação unilateral e novamente o recurso a terceiros, cuja contribuição é superior neste eixo. Note-se que, de entre as variáveis com mais expressivo estatuto frequencial, apenas os procedimentos instrumentais não surgem entre as variáveis com maior influência na definição estrutural dos dados; embora presente na composição de ambas as dimensões, o seu contributo é contudo pequeno na definição quer de uma, quer de outra. Já com a variável que mais contribui para a Dimensão 2, a comunicação unilateral, verifica-se a situação inversa, se tivermos em conta que ela não se encontra entre o leque das variáveis usadas por mais participantes. As médias das variáveis suplementares nas dimensões 1 e 2, podem ser observadas no Apêndice D, Quadro D.7. Apoiando-nos na Figura 4.14, passemos agora à descrição qualitativa dos resultados.

Quadro 4.66

As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Modos Alternativos de Resolução

Modos de Resolução	Dimensão 1	Dimensão 2
Interacção	**.527**	.008
Comunicação unilateral	.071	**.516**
Imposição	.190	.171
Recurso a terceiros	**.319**	**.457**
Aproximação	**.508**	.018
Distanciamento	.121	.063
Instrumentais	.067	.033

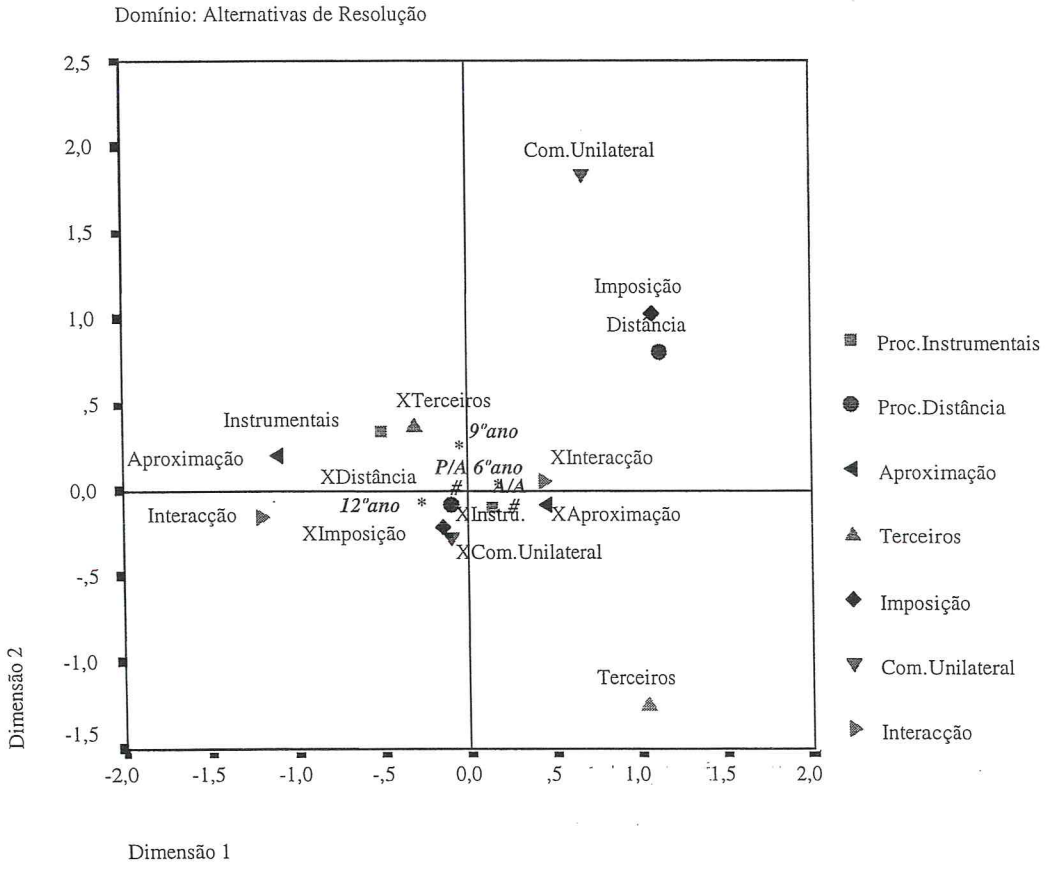


Figura 4.14 A representação do domínio modos alternativos de resolução.

Dimensão 1: Estratégias neutras versus estratégias positivas. Opõem-se nesta dimensão os estudantes que propõem o uso de estratégias de tipo neutro (recurso a terceiros), àqueles que, no polo esquerdo do eixo, propõem a mobilização de estratégias positivas (interacção e procedimentos de aproximação). Os estudantes de 6° ano surgem predominantemente associados à proposição de um modo de resolução do campo das de

estratégias de tipo neutro, o recurso a terceiros, enquanto que os estudantes de 12° ano se localizam no lado daqueles que se caracterizam pela apresentação de propostas do campo das estratégias positivas, como a interacção e os procedimentos de aproximação. No quadro da variável *natureza do conflito*, este eixo apenas discrimina os narradores de conflitos simétricos, os quais aparecem associados às propostas de tipo neutro, tal como os estudantes de 6° ano.

Dimensão 2: Estratégias intermédias versus estratégias neutras. Esta dimensão opõe os participantes que propõem o uso de estratégias intermédias (comunicação unilateral), àqueles que propõem estratégias neutras (recurso a terceiros). Este eixo opõe os estudantes de 9° aos de 12° ano: os primeiros aparecem localizados no grupo dos que propõem a mobilização de resoluções do campo das estratégias intermédias (comunicação unilateral); os segundos, os de 12° ano, aparecem localizados no grupo dos que propõem a mobilização de resoluções do campo das estratégias de tipo neutro (recurso a terceiros). È aliás neste último campo que surgem igualmente localizados os narradores de conflitos simétricos, ainda que de um modo não muito discriminante.

As Responsabilidades de Acção do Professor na Resolução Alternativa

Os valores próprios das dimensões 1 e 2 são, respectivamente, de .2707 e .1841. As variáveis com maior poder de discriminação na Dimensão 1 são, por ordem de importância, os procedimentos de aproximação, a interacção, o recurso a terceiros e a imposição, como podemos observar no Quadro 4.67. O mesmo quadro ainda nos elucida sobre as principais variáveis da Dimensão 2, a saber, a comunicação unilateral, o recurso a terceiros (aqui com maior contribuição) e os procedimentos instrumentais. No Apêndice D, o Quadro D.8 informa-nos sobre as médias das variáveis suplementares em cada um dos eixos. De seguida passaremos à descrição qualitativa das relações estruturais detectadas, de acordo com o que podemos observar na Figura 4.15.

Quadro 4.67
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Responsabilidades de Acção do Professor nos Modos Alternativos de Resolução

Modos de Resolução	Dimensão 1	Dimensão 2
Interacção	**.404**	.020
Comunicação unilateral	.100	**.447**
Imposição	**.273**	.119
Recurso a terceiros	**.276**	**.318**
Aproximação	**.458**	.003
Instrumentais	.112	**.198**

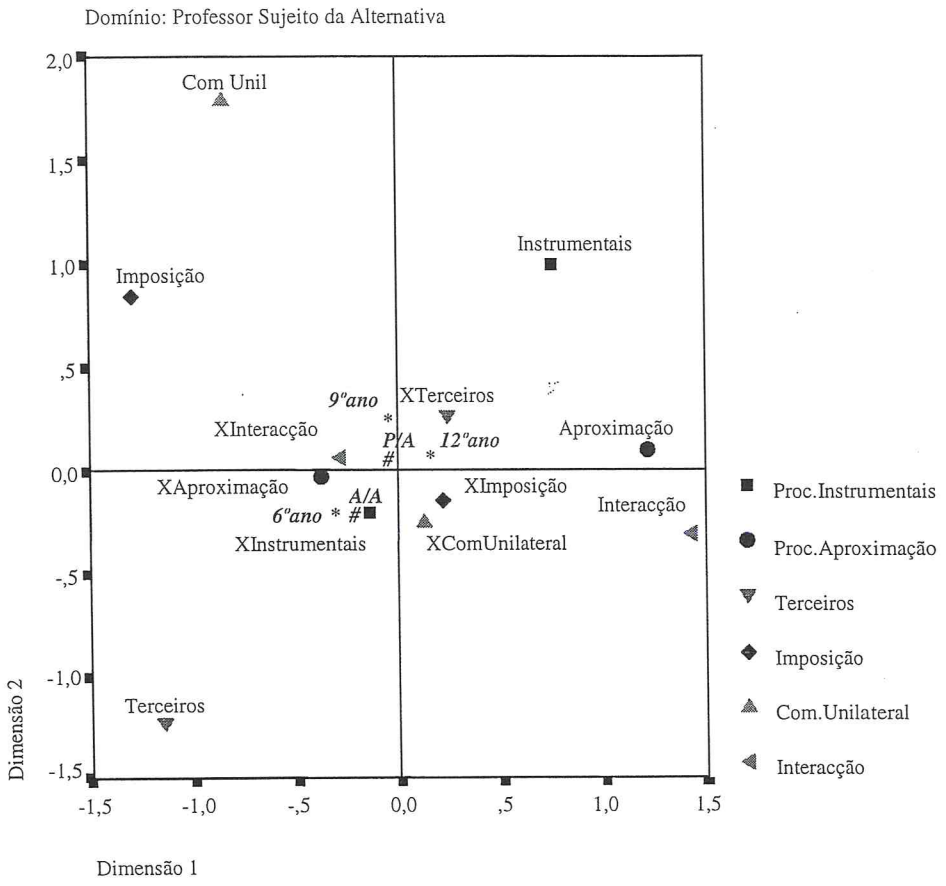


Figura 4.15 Representação do domínio responsabilidades de acção do professor nos modos alternativos de resolução.

Dimensão 1: *Singularidade estratégica de cariz positivo versus pluralidade estratégica de cariz negativo e neutro*. Esta dimensão opõe os estudantes que, no polo direito do eixo, propõem o uso pelos professores de estratégias positivas (interacção e procedimentos de aproximação) àqueles que, situados no polo esquerdo, propõem que eles usem estratégias negativas (imposição) e neutras (recurso a terceiros). Este eixo separa os estudantes de 12° ano dos estudantes de 6° ano. Os primeiros surgem associados à proposição de uso pelo professor de estratégias positivas; os segundos, os de 6° ano, localizam-se no grupo dos que propõem que o professor mobilize estratégias de tipo negativo e neutro (imposição e recurso a terceiros). Relativamente à variável natureza do conflito, este eixo apenas discrimina os narradores de conflitos simétricos, os quais surgem associados às propostas negativas (imposição) e neutras (recurso a terceiros).

Dimensão 2: Pluralidade estratégica de cariz intermédio e neutro versus singularidade estratégica de cariz neutro. A Dimensão 2 opõe os estudantes que propõem o uso pelos professores de estratégias intermédias (comunicação unilateral) e neutras (procedimentos instrumentais) àqueles que, no polo inferior, propõem o uso de estratégias neutras (recurso a terceiros). Este eixo opõe os estudantes de 12° ano, mas mais claramente os de 9°, localizados no polo superior do eixo, aos estudantes de 6° ano, localizados no polo inferior do mesmo eixo. No que respeita à variável natureza do conflito, este eixo apenas discrimina os narradores de conflitos simétricos, localizando-os no polo inferior do eixo, portanto no grupo daqueles que se caracterizam pela proposição de alternativas de um único campo estratégico, o campo das estratégias de cariz neutro.

As Responsabilidades de Acção do Aluno na Resolução Alternativa

Não foi possível realizar a Homals neste domínio, em virtude de todas as variáveis se apresentarem insuficientemente discriminatórias.

Os Obstáculos à Alternativa

Como valores próprios das dimensões temos, na Dimensão 1 o valor de .3655 e na Dimensão 2 de .2601. Como se pode observar no Quadro 4.68, as variáveis que colocam a justificação dos obstáculos à alternativa no professor e no aluno, são as que mais contribuem para a definição da Dimensão 1, enquanto que a variabilidade da Dimensão 2 é explicada sobretudo pelas varáveis que remetem a justificação para a qualidade da resolução já executada e para o funcionamento de ambas as partes do conflito. Note-se que enquanto que as variáveis que mais contribuem para a Dimensão 1 são variáveis de alto estatuto frequencial, as que mais determinam a Dimensão 2, pelo contrário, são variáveis de baixo estatuto frequencial. No Apêndice D, Quadro 4.9, pode ser observado o valor das médias das variáveis suplementares nos eixos 1 e 2. Apoiando-nos na Figura 4.16, passaremos agora à apresentação qualitativa dos resultados.

Quadro 4.68
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio Obstáculos à Alternativa

Lócus dos Obstáculos	Dimensão 1	Dimensão 2
Professor	**.709**	.013
Aluno	**.479**	.178
Ambos	.020	**.503**
Qualidade da resolução	.255	**.346**

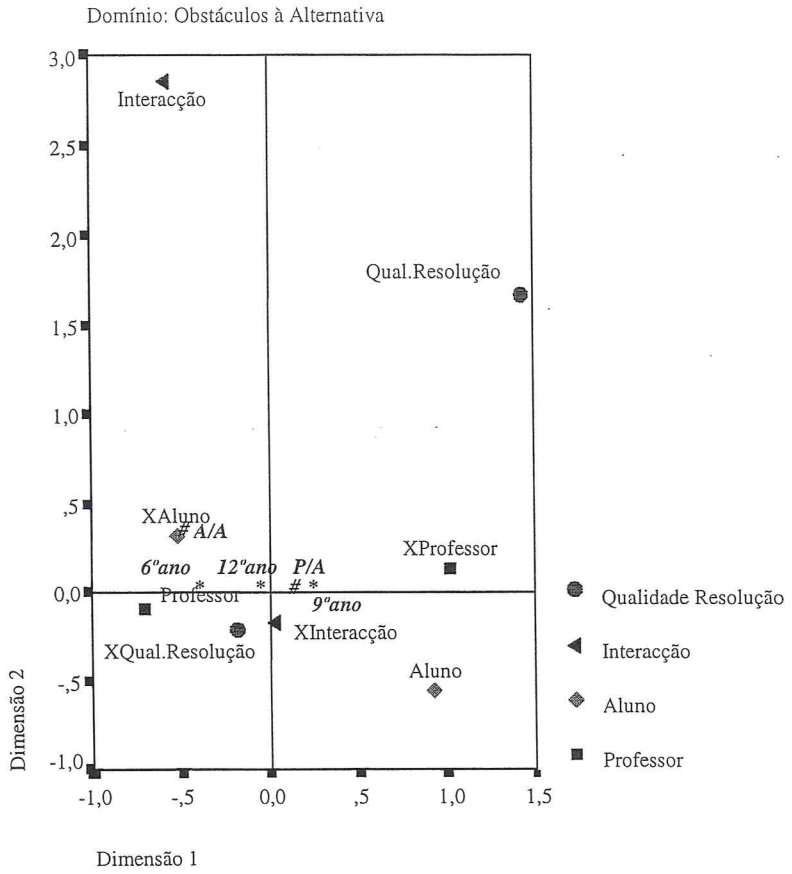


Figura 4.16 A representação do domínio obstáculos à alternativa.

Dimensão 1: Factor aluno versus factor professor. Opõem-se nesta dimensão os estudantes que explicam os obstáculos à alternativa invocando aspectos relacionados com o comportamento do aluno, àqueles que, no polo negativo do eixo, assentam as suas explicações no comportamento do professor. Este eixo opõe os estudantes de 9° aos de 6°ano e os narradores de conflitos assimétricos aos narradores de conflitos simétricos. Os grupos constituídos pelos indivíduos de 9° e pelos narradores de conflitos assimétricos, surgem localizados no polo positivo do eixo e assim associados àqueles que explicam os obstáculos à alternativa invocando a acção ou funcionamento do aluno; os outros dois grupos localizam-se no polo negativo do eixo, pelo que aparecem aglomerados aos indivíduos que mobilizam o professor como factor explicativo dos obstáculos à implementação da alternativa proposta.

Dimensão 2: Factores qualidade da resolução e interacção entre as partes versus inconsideração pela positiva de qualquer destes factores. A Dimensão 2 discrimina um grupo de estudantes que, no polo positivo, explicam os possíveis obstáculos à alternativa de resolução apoiando-se em duas variáveis, a qualidade da resolução efectivamente implementada e a interacção entre as partes do conflito; opõem-se a estes os que, no polo

negativo do eixo, se caracterizam pelo facto de não colocarem positivamente qualquer destes factores explicativos. Este eixo apenas permite distinguir os narradores de conflitos simétricos, os quais, localizando-se no polo positivo do eixo, surgem relacionados com os indivíduos que mobilizam afirmativamente os critérios definidores desta dimensão, a qualidade da resolução implementada e a qualidade da interacção entre as partes em conflito.

A Estrutura Cognitiva da Justiça

Consideraremos agora as relações que estruturam o campo da avaliação e da argumentação sobre a justiça, primeiro a propósito da resolução real e de seguida da resolução alternativa. Finalmente consideraremos a argumentação sobre a justiça na sua totalidade, sem nos preocuparmos se a argumentação surgiu a propósito da resolução real ou da alternativa proposta. Mais uma vez a matriz de *input* foi construída com base na presença ou ausência do critério no conjunto da argumentação. Começaremos por abordar os aspectos quantitativos da questão e passaremos de seguida à descrição qualitativa das configurações estruturadas pelas duas dimensões, bem como à localização nos eixos das variáveis suplementares em análise.

A Estrutura da Justiça na Resolução Real

Os valores próprios das dimensões 1 e 2 são respectivamente de .2262 e .1941. A posição sobre a justiça da resolução, bem como os critérios protecção da tarefa e legitimidade da decisão constituem as variáveis com maior poder discriminativo na Dimensão 1, conforme se pode ver no Quadro 4.69. Na Dimensão 2, como podemos observar no mesmo quadro, são o poder resolutivo da resolução e a sua legitimidade que apresentam nesta dimensão maior contribuição, bem como, novamente, a posição sobre a justiça. É interessante observar que, dos dezanove critérios de justiça identificados na análise dos discursos, apenas seis se revelaram influentes na determinação das relações estruturantes do campo em análise. É também digno de registo que, no campo da argumentação sobre a justiça da resolução, as variáveis mais estruturantes são igualmente aquelas que se apresentam com mais elevado estatuto frequencial. No Apêndice D, Quadro D. 10, encontram-se referidos os valores das médias das variáveis suplementares nas dimensões 1 e 2. Vejamos agora, com apoio na Figura 4.17, como se estruturam as relações de proximidade e distância entre as variáveis referidas, em cada uma das dimensões.

Quadro 4.69

As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio da Justiça na Resolução Real

		Dimensão 1	Dimensão 2
Posição		**.412**	**.287**
Critérios	Igualdade	.170	.096
	Proporcionalidade	.124	.030
	Legitimidade	**.275**	**.380**
	Bem estar	.145	.171
	Bem tarefa	**.377**	.003
	Poder resolutivo	.081	**.391**

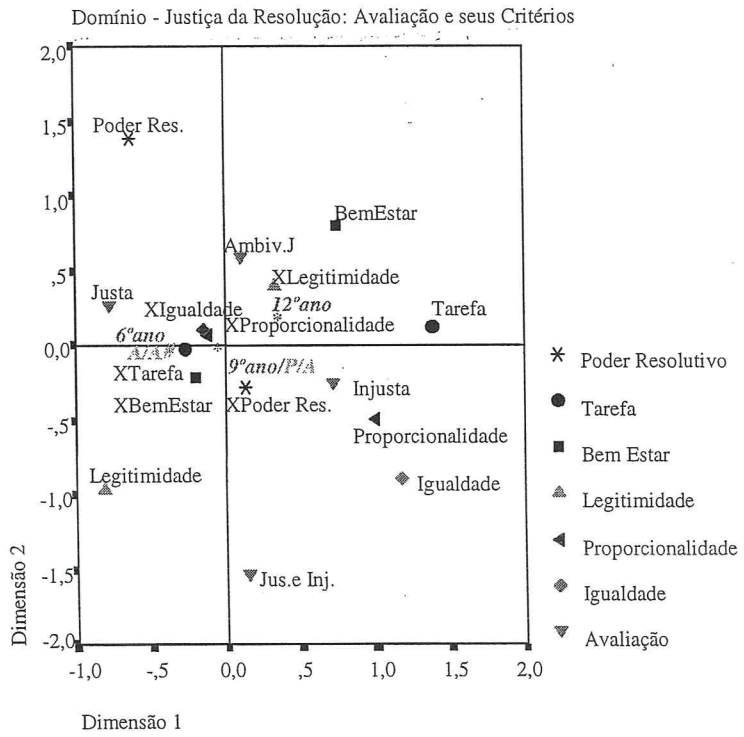


Figura 4.17 Representação do domínio justiça da resolução real.

Dimensão 1: Resoluções não justas em função de considerações do campo pragmático versus resoluções justas em função da considerações do campo normativo. Esta dimensão opõe os estudantes que produzem avaliações ambivalentes, negativas e flexíveis sobre a justiça da resolução, tomando como base de juízo questões próprias de uma orientação moral pragmática (protecção da tarefa escolar), àqueles que, no polo negativo, apresentam avaliações positivas, com base em critérios atinentes a uma orientação moral de tipo normativo (legitimidade). Relativamente às variáveis suplementares, este eixo permite-nos localizar os indivíduos de 12° no polo direito do eixo e os de 6° ano no seu polo esquerdo. Os estudantes de 12° ano surgem assim associados à produção de todo o tipo de avaliações com excepção das positivas e à mobilização de considerações do campo da orientação pragmática,

designadamente a avaliação da justiça da resolução à luz do seu efeito na tarefa escolar. Os estudantes de 6º ano, por sua vez, aparecem junto daqueles que produzem avaliações positivas com base no critério da legitimidade. Relativamente à variável natureza do conflito, o eixo discrimina os estudantes narradores de conflitos simétricos, os quais, localizando-se no polo esquerdo do eixo, surgem associados ao mesmo tipo de avaliação e critérios que os estudantes de 6º ano.

Dimensão 2: Resoluções justas ou de sentido ambivalente em função de considerações do campo pragmático versus resoluções injustas ou de sentido flexível em função da considerações do campo normativo. A Dimensão 2 opõe os estudantes que na produção dos seus juízos de justiça se apoiam em considerações que têm a ver com uma orientação moral pragmática (poder resolutivo do problema) e em avaliações ambivalentes ou favoráveis à resolução, àqueles cujos juízos são feitos com base em considerações do campo da orientação normativa (legitimidade) e que avaliam desfavorável ou flexivelmente a justiça da resolução. Este eixo só distingue os estudantes de 12º ano, os quais, tal como na dimensão anterior, surgem associados a considerações do campo da moral pragmática (poder resolutivo do problema) e, agora aqui, a avaliações ambivalentes ou favoráveis sobre a justiça da resolução.

A Estrutura de Justiça na Alternativa

Os valores próprios da Dimensão 1 são de .2678 e os da Dimensão 2 de .2444. Na análise deste domínio apenas quatro critérios se revelaram suficientemente discriminantes, pelo que foram apenas esses os retidos. De entre eles, a legitimidade e a protecção do bem estar aparecem como as variáveis que mais contribuem para a Dimensão 1, bem como a posição sobre a justiça da alternativa, como pode ser observado no Quadro 4.70. Quanto à Dimensão 2, são o poder resolutivo da alternativa, a avaliação da resolução e o critério de protecção da tarefa, as variáveis que melhor explicam a variabilidade da dimensão. A legitimidade mantém-se no campo da justiça alternativa como uma das variáveis mais influente na determinação da estruturação do referido campo, ainda que aqui ela não se situe entre as variáveis de mais elevada frequência. Já sobre os restantes critérios, podemos dizer que eles associam uma elevada frequência a um importante contributo na determinação estrutural do campo simbólico em análise. No Apêndice D, Quadro D.11 podem ser observados os valores das médias das variáveis suplementares. De seguida apresentamos a descrição qualitativa dos resultados da análise estrutural sobre o campo da justiça da alternativa, apoiando-nos para o efeito na Figura 4.18.

Quadro 4.70

As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio da Justiça da Alternativa

Variáveis		Dimensão 1	Dimensão 2
Posição		**.400**	**.369**
Critérios	Legitimidade	**.466**	.067
	Bem estar	**.445**	.029
	Bem tarefa	.026	**.301**
	Poder resolutivo	.001	**.456**

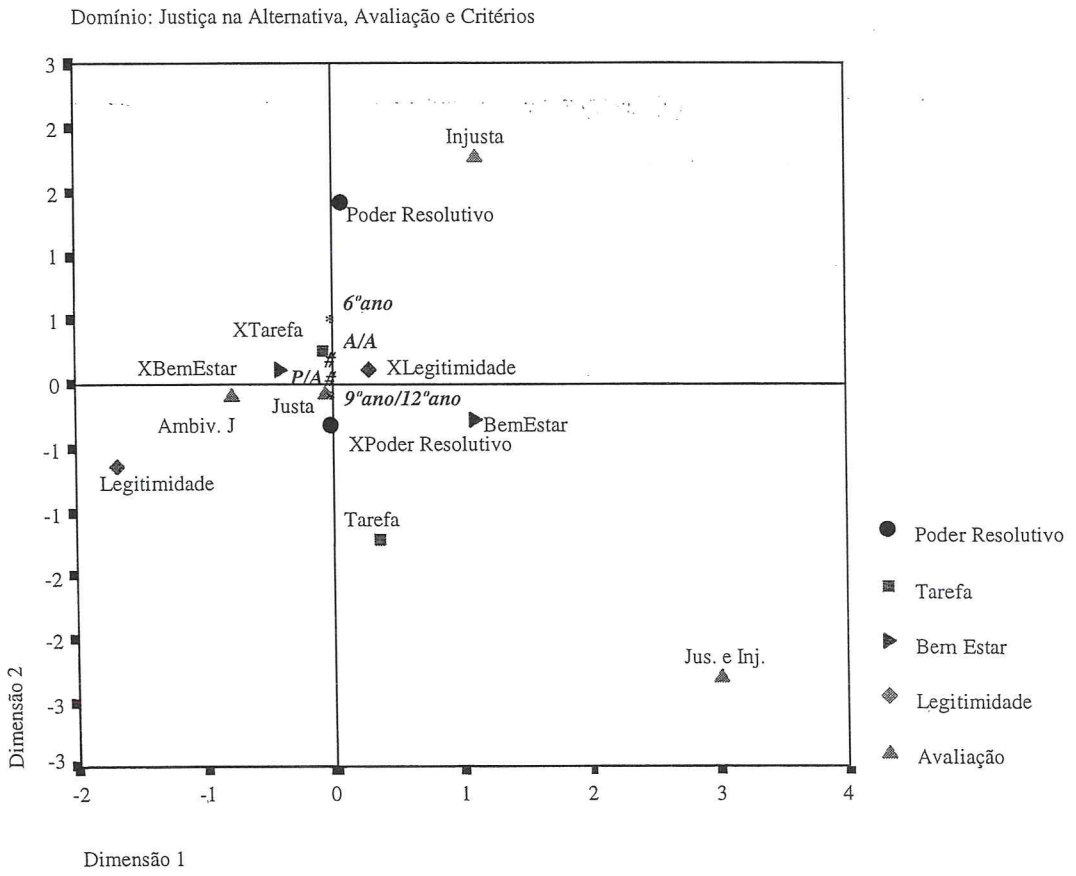


Figura 4.18 Representação do domínio justiça da alternativa.

Dimensão 1: Resoluções injustas ou de sentido flexível em função de considerações do campo pragmático versus resoluções justas ou de sentido ambivalente em função da considerações do campo normativo. Na Dimensão 1 opõem-se os estudantes que produzem avaliações negativas e flexíveis sobre a justiça da alternativa de resolução, com base em questões próprias da orientação moral pragmática (protecção do bem estar), àqueles que produzem avaliações ambivalentes e positivas, considerando questões próprias do campo da orientação normativa (legitimidade). Este eixo não discrimina nenhum dos grupos definidos pelas variáveis suplementares em análise.

Dimensão 2: Resoluções injustas em função da sua incapacidade de resolução do problema (consideração do campo pragmático) versus resoluções justas ou de sentido flexível ou ainda ambivalente em função do seu poder de protecção na tarefa escolar (consideração do campo pragmático). Opõem-se aqui os estudantes que produzem avaliações negativas, tendo em conta critérios relacionados com o campo da orientação moral pragmática (poder resolutivo do problema), àqueles que produzem avaliações flexíveis, atendendo a um outro critério do mesmo campo moral (protecção da tarefa escolar). Esta dimensão apenas discrimina os estudantes de 6º ano e também, se bem que de um modo ainda menos expressivo, os narradores de conflitos simétricos. Uns e outros surgem localizados no polo superior do eixo, portanto do lado dos que produzem avaliações desfavoráveis sobre a justiça da sua proposta alternativa, com base na sua desconfiança quanto ao seu efectivo poder de resolução do conflito existente.

A Estrutura de Justiça

Consideraremos por fim as relações que estruturam a argumentação sobre a justiça, considerada esta na sua totalidade, ou seja, independentemente de ter sido produzida a propósito da resolução ou da alternativa proposta. Como valores próprios temos, na Dimensão 1 o valor de .1724 e, na Dimensão 2 de .1543. As variáveis que mais contribuem para explicar a variabilidade da Dimensão 1 são os critérios da proporcionalidade, da igualdade, da consideração dos motivos, do investimento na resolução e da protecção do bem estar, como se pode observar no Quadro 4.71. Relativamente à Dimensão 2, como se pode observar no mesmo quadro, as variáveis com maior poder explicativo são a responsabilização adequada, o investimento na resolução e a indução de reflexão. As médias das variáveis suplementares em cada uma das dimensões podem ser observadas no Apêndice D, Quadro D.12. Passemos agora à descrição dos resultados com base na a representação gráfica da estrutura do domínio em causa, apresentada na Figura 4.19.

Quadro 4.71
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio da Justiça

Critérios	Dimensão 1	Dimensão 2
Igualdade	**.293**	.032
Proporcionalidade	**303**	.111
Protecção do bem estar	**.176**	.011
Investimento na resolução	**.224**	**.290**
Consideração dos motivos	**.273**	.083
Responsabilização adequada	.016	**316**
Contenção no castigo	**.176**	.002
Induz compreensão/reflexão	.091	**.202**
Poder resolutivo	.001	**.340**

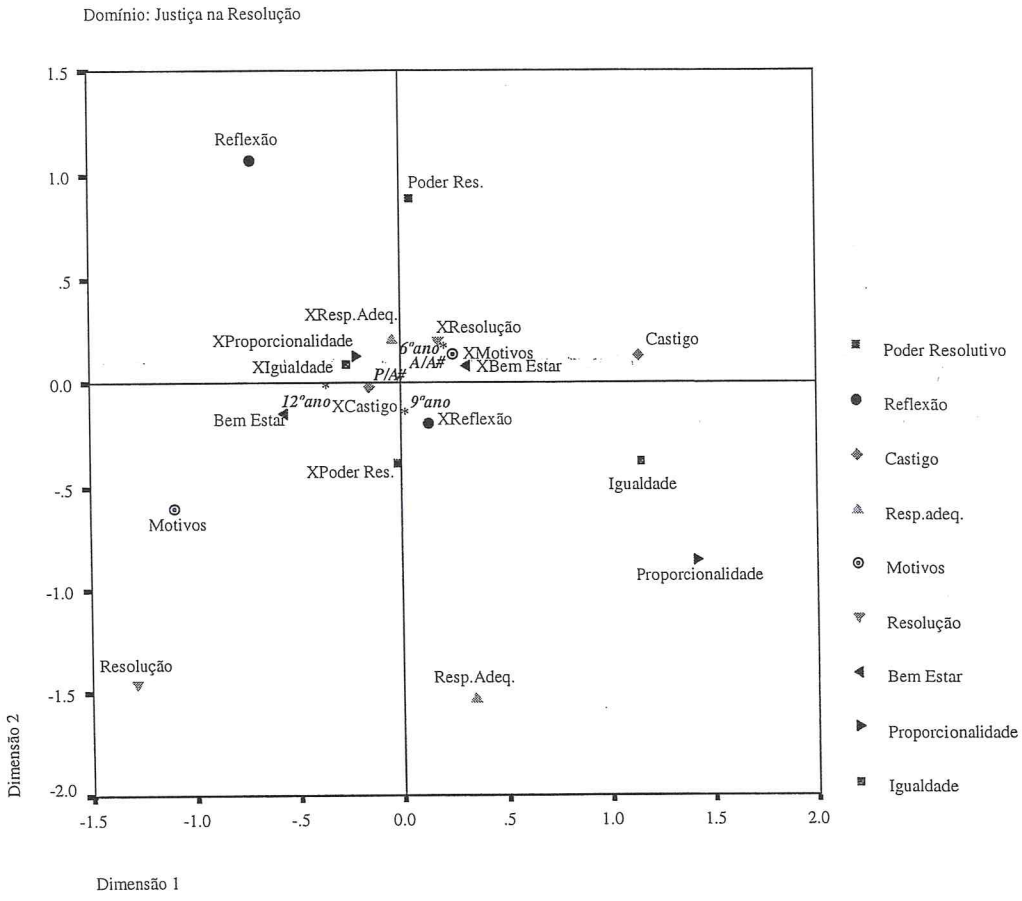


Figura 4.19 Representação do domínio da justiça.

Dimensão 1: Considerações sobre a justiça da resolução provenientes dos campos das orientações morais da justiça e pragmática versus considerações provenientes dos campos das orientações morais pragmática e perfeccionista. A Dimensão 1 opõe os estudantes que, no lado direito do eixo, se associam em torno da mobilização de critérios próprios da orientação pela justiça (igualdade e proporcionalidade) e da orientação pragmática (castigo) àqueles que, no lado esquerdo do eixo, se caracterizam pela mobilização de um outro critério pragmático (a protecção do bem estar) e de critérios do campo da orientação perfeccionista (consideração dos motivos e investimento na resolução).

Esta dimensão permite discriminar a posição dos estudantes de 6° e 12° anos, opondo uns aos outros. Assim, os estudantes de 6° ano aparecem localizados no polo direito do eixo, junto daqueles que invocam, por um lado, a igualdade e a proporcionalidade (orientação pela

justiça) e, por outro, algumas características do castigo (orientação moral pragmática). Os estudantes de 12° ano, por sua vez, localizam-se no lado esquerdo do eixo, portanto em associação com aqueles que apoiam a sua argumentação na protecção do bem estar (orientação moral pragmática) e ainda na necessidade de consideração dos motivos e de investimento na resolução (orientação moral perfeccionista).

Dimensão 2: Considerações sobre a justiça da resolução provenientes dos campos das orientações morais pragmática e perfeccionista versus considerações provenientes do campo da orientação moral perfeccionista. Esta dimensão opõe os estudantes que na sua argumentação sobre a justiça da resolução mobilizam critérios do campo das orientações pragmática (poder resolutivo) e perfeccionista (induz reflexão) àqueles que, no polo inferior do eixo, se associam em torno da mobilização de critérios atinentes ao campo de uma só orientação, a perfeccionista (consideração dos motivos e investimento na resolução).

Esta dimensão permite localizar os narradores de conflitos simétricos no polo superior do eixo, portanto em associação com os critérios que justificam a justiça da resolução em função do seu efectivo poder resolutivo da situação e da sua capacidade de indução de reflexão sobre a mesma. Os narradores de conflitos simétricos mobilizam pois critérios quer do campo da orientação pragmática, quer perfeccionista. A Dimensão 2 permite também localizar e opor, ainda que de um modo não muito expressivo, os estudantes de 6° e 9° anos. Os primeiros localizam-se no polo superior do eixo, do lado daqueles que apoiam a sua argumentação sobre a justiça no poder resolutivo da resolução e na sua capacidade de induzir reflexão, os segundos, no polo oposto, portanto em ligação com o grupo dos que apenas mobilizam critérios de natureza perfeccionista (consideração dos motivos e investimento na resolução).

A Estrutura Cognitiva do Cuidar

Finalmente consideraremos que relações de homogeneidade ou proximidade e de diferença ou distanciamento estruturam o campo da avaliação e da argumentação sobre o Cuidar da resolução real e da resolução alternativa. De seguida, consideraremos a argumentação sobre o cuidar no seu conjunto, independentemente da mesma ter sido produzida a propósito da resolução ou da alternativa proposta. A matriz de *input* foi construída com base na presença ausência do critério no conjunto da argumentação, sem que se tenha atendido se o critério foi usado a propósito da resolução ou da alternativa ou se,

tendo sido usado, quantas vezes o foi. Portanto apenas se atendeu à sua presença ou ausência na informação. Os aspectos quantitativos serão os inicialmente abordados e de seguida sê-lo--ão os aspectos mais qualitativos da estrutura revelada.

A Estrutura do Cuidar na Resolução Real

Como valores próprios das dimensões, temos na Dimensão 1 o valor de .1678 e na Dimensão 2 o de .1637. Relativamente às variáveis com poder discriminação, foram sete as variáveis ou critérios retidos na análise, de entre os dezoito inicialmente considerados. De entre eles, destacam-se como definidores privilegiados da Dimensão 1, a legitimidade e a protecção do bem estar, bem como, e antes do contributo de qualquer outra variável, a posição sobre o cuidar da resolução, tal como se pode observar no Quadro 4.72. Para a Dimensão 2, como se pode ver no mesmo quadro, contribuem, também nesta dimensão, sobretudo a posição avaliativa sobre o cuidar e ainda o poder resolutivo da resolução e o investimento na mesma. Note-se que, enquanto que a protecção na tarefa, não obstante a sua elevada frequência, apresenta um fraco poder discriminativo, a legitimidade e sobretudo o investimento na resolução, apesar da sua menor expressão frequencial, revelam uma influência relevante na estruturação das relações do campo em análise. No Apêndice D, Quadro D. 13 podem ser observadas as médias das variáveis suplementares em cada uma das dimensões. Vejamos agora em termos qualitativos a rede de relações revelada pela análise, socorrendo-nos para o efeito da Figura 4.20.

Quadro 4.72
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio do Cuidar na Resolução Real

Variáveis		Dimensão 1	Dimensão 2
Posição		**.442**	**.436**
Critérios	Legitimidade	**.382**	.032
	Bem estar	**.306**	.057
	Bem tarefa	.034	.098
	Investimento na resolução	.002	**.177**
	Consideração dos Motivos	.048	.148
	Contenção no castigo	.067	.074
	Poder resolutivo	.063	**.288**

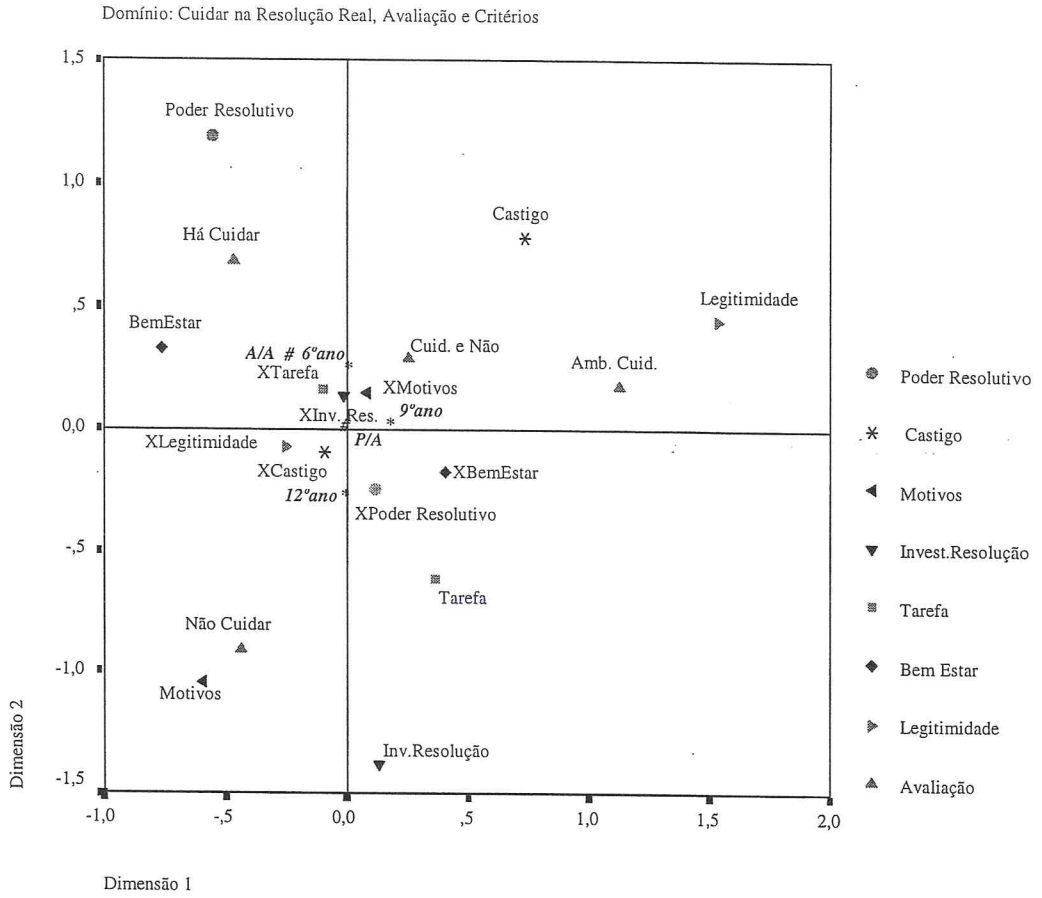


Figura 4.20 Representação do domínio cuidar na resolução real.

Dimensão 1: Resoluções cujo cuidar apresenta um sentido ambivalente ou flexível em função de considerações do campo normativo versus resoluções cujo cuidar apresenta um sentido positivo ou negativo em função de considerações do campo pragmático. Na Dimensão 1 opõem-se os participantes que produzem avaliações ambivalentes e flexíveis sobre o cuidar na resolução, com base em questões que remetem para uma orientação moral normativa (legitimidade), àqueles que, no polo esquerdo, produzem avaliações positivas e negativas sobre o cuidar, apoiados em questões do campo da moral pragmática (protecção do bem estar e da relação). Esta dimensão apenas diferencia os estudantes de 9°. Na verdade, o grupo de 9° ano aparece localizado no polo direito do eixo, associando-se assim àqueles que produzem avaliações ambivalentes e flexíveis sobre o cuidar na resolução, atendendo a considerações próprias da moral normativa. A Dimensão 1 discrimina também os narradores de conflitos simétricos, localizando-os no polo esquerdo do eixo, diferenciando-os pois pela produção de avaliações positivas e negativas sobre o cuidar, apoiadas em aspectos da moral pragmática.

Dimensão 2: Resoluções cujo cuidar apresenta um sentido positivo, ambivalente ou flexível em função de considerações do campo pragmático versus resoluções cujo cuidar apresenta um sentido negativo em função de considerações do campo perfeccionista. Nesta dimensão opõem-se os participantes que produzem juízos positivos, ambivalentes e flexíveis sobre o cuidar na resolução, com base em critérios relacionados com uma orientação moral pragmática (poder resolutivo do problema), àqueles que produzem avaliações negativas, apoiando-se em razões orientadas pelo eu ideal ou perfeccionista (investimento na resolução). Este eixo opõe os estudantes de 6º ano aos de 12º ano: os primeiros situam-se no polo positivo do eixo, associando-se por isso aos indivíduos que produzem juízos positivos, ambivalentes e flexíveis sobre o cuidar na resolução, atendendo a considerações do campo da moral pragmática; os segundos, situam-se no polo negativo, portanto do lado daqueles cujas avaliações apresentam um sentido negativo, em função de considerações do campo perfeccionista. No quadro da variável natureza do conflito, apenas os narradores de conflitos simétricos aparecem claramente diferenciados, no mesmo polo aliás em que se localizam os estudantes de 6º ano.

A Estrutura do Cuidar na Resolução Alternativa

Como valores próprios das dimensões temos, na Dimensão 1, o valor .2405 e na Dimensão 2, o valor de .2070. Quanto ao poder discriminativo das variáveis, dos dezasseis critérios inicialmente considerados, apenas cinco se revelaram estruturalmente significativos. Como se pode observar no Quadro 4.73, para a Dimensão 1 vieram a contribuir privilegiadamente a posição sobre a avaliação do cuidar na alternativa e os critérios de contenção no castigo (evitando-o ou minorando-o) e protecção da tarefa. Quanto à Dimensão 2, ela é explicada sobretudo através do critério consideração dos motivos e da posição sobre a avaliação do cuidar, como se pode observar no mesmo quadro. Note-se que, com excepção da posição avaliativa e do critério protecção da tarefa, as restantes variáveis apresentam uma frequência relativamente baixa, como aliás sucede com a generalidade dos critérios de cuidar. Merece igualmente registo o fraco poder discriminativo da variável protecção do bem estar em qualquer uma das dimensões, não obstante o seu elevadíssimo estatuto frequencial. Quanto às médias das variáveis suplementares podem ser observadas no Apêndice D, Quadro D. 14. Passaremos de seguida à descrição qualitativa dos resultados da análise estrutural, no campo simbólico em apreço, apoiando-nos na Figura 4.21.

Quadro 4.73

As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio do Cuidar na Resolução Alternativa

Variáveis		Dimensão 1	Dimensão 2
Posição		**.532**	**.532**
Critérios	Bem estar	.001	.099
	Bem tarefa	**.354**	.000
	Consideração dos Motivos	.000	**.545**
	Contenção no castigo	**.458**	.034
	Poder resolutivo	.098	.032

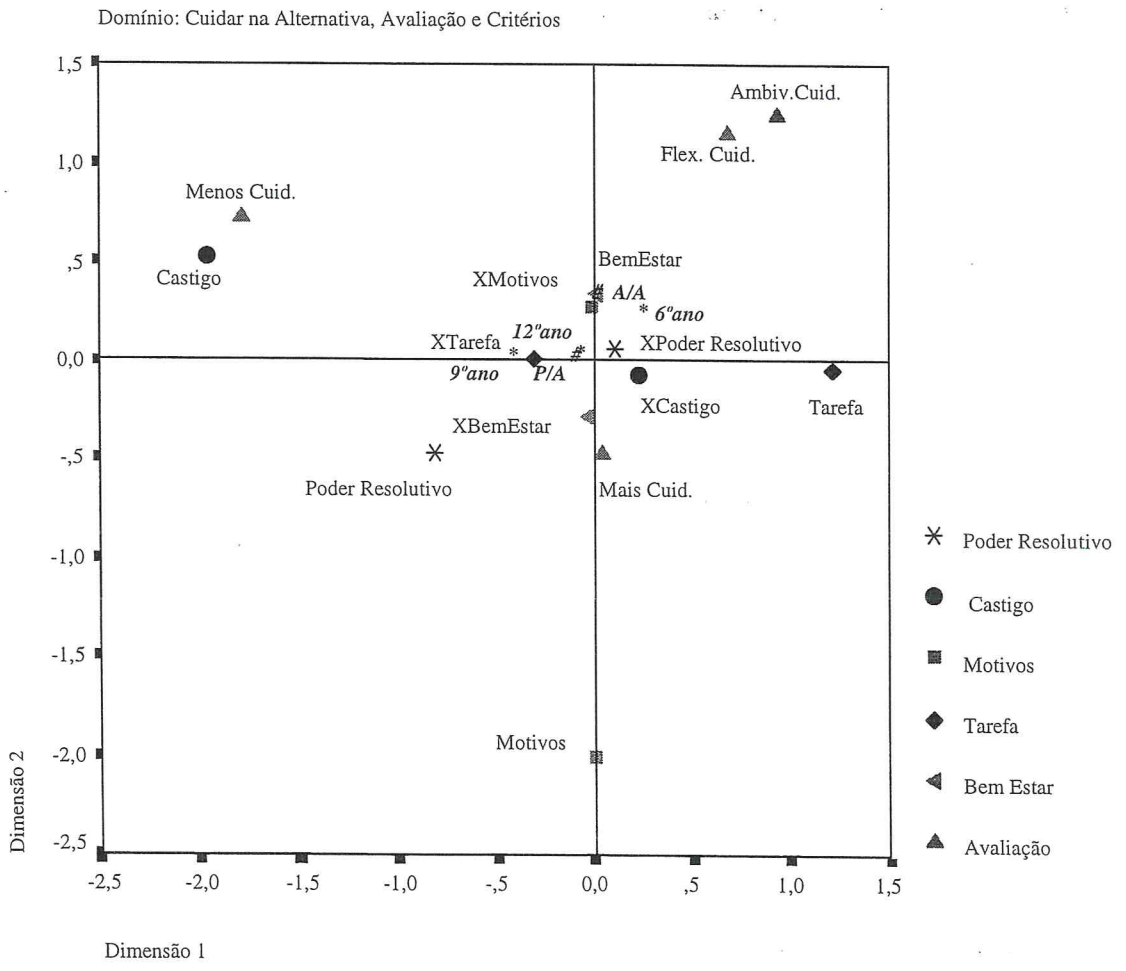


Figura 4.21 Representação do domínio cuidar na resolução alternativa.

Dimensão 1: Resoluções cujo cuidar apresenta um sentido ambivalente ou flexível em função da sua capacidade de protecção na tarefa (consideração do campo pragmático) versus resoluções cujo cuidar apresenta um sentido negativo em função da contenção no castigo nelas manifestada (consideração do campo pragmático). A Dimensão 1 opõe os

estudantes que produzem avaliações ambivalentes e flexíveis sobre o cuidar revelado pela alternativa de resolução, com base no critério pragmático de protecção na tarefa, àqueles que apresentam avaliações negativas com base numa outra razão pragmática, as características do castigo.

Esta dimensão opõe os estudantes de 6º aos de 9º anos: os primeiros, do lado direito do eixo, surgem associados ao grupo daqueles que produzem avaliações ambivalentes e flexíveis, apoiando-se no critério pragmático da protecção na tarefa; os segundos, no polo esquerdo do eixo, associam-se àqueles cujas avaliações produzidas são de sentido negativo e apoiadas num outro critério do campo da moral pragmática, a contenção no castigo. Todas as restantes variáveis suplementares se encontram localizadas sobre as coordenadas ou na origem dos eixos.

Dimensão 2: Resoluções cujo cuidar apresenta um sentido negativo, ambivalente ou flexível não especialmente associado a qualquer critério versus resoluções cujo cuidar apresenta um sentido positivo em função de considerações do campo perfeccionista. Esta dimensão opõe os estudantes cujas avaliações são negativas, flexíveis ou ambivalentes e que não se caracterizam pela mobilização deste ou daquele tipo de critérios, àqueles cujas avaliações sobre o cuidar na alternativa são positivas e que justificam tais avaliações com base num critério próprio do campo da orientação perfeccionista (consideração dos motivos). A Dimensão 2 apenas permite localizar os estudantes de 6º ano no polo superior do eixo, em associação com aqueles cujas avaliações são negativas, flexíveis ou ambivalentes, não se caracterizando pelo uso deste ou daquele tipo de critério em particular. Relativamente à variável natureza do conflito, a Dimensão 2 discrimina os narradores de conflitos simétricos, os quais, tal como os estudantes de 6º ano, se localizam no polo superior do eixo.

A Estrutura do Cuidar

Como sucedeu com os dois outros critérios de juízo, a eficácia e a justiça, também no campo do cuidar procedemos à análise estrutural do conjunto dos dados relativos ao cuidar, ou seja, os relativos à resolução e à alternativa de resolução, nos termos já atrás referidos. Assim, como valores próprios das dimensões, obtiveram-se valores de .1884 e de .1782, para as Dimensões 1 e 2, respectivamente. Como se pode observar no Quadro 4.74, foram retidos para análise sete dos critérios de avaliação considerados; destes, para a explicação da variabilidade da Dimensão 1 contribuem sobretudo os critérios consideração dos motivos e protecção do bem estar; para a explicação da Dimensão 2, contribuem sobretudo os critérios

protecção da tarefa, contenção no castigo, indução de reflexão, protecção do bem estar e legitimidade. No Apêndice D, Quadro D. 15 podem ser observadas as médias das variáveis suplementares em ambos os eixos. Finalmente e antes de passarmos à descrição qualitativa da análise, observe-se na Figura 4.22, a representação gráfica em que aquela descrição assenta.

Quadro 4.74
As Medidas de Discriminação das Variáveis no Domínio do Cuidar

Critérios	Dimensão 1	Dimensão 2
Legitimidade	.016	**.198**
Bem estar	**.366**	**.225**
Bem tarefa	.080	**.341**
Consideração dos motivos	**.547**	.011
Contenção no castigo	.150	**.239**
Induz reflexão	.001	**.227**
Poder resolutivo	.159	.006

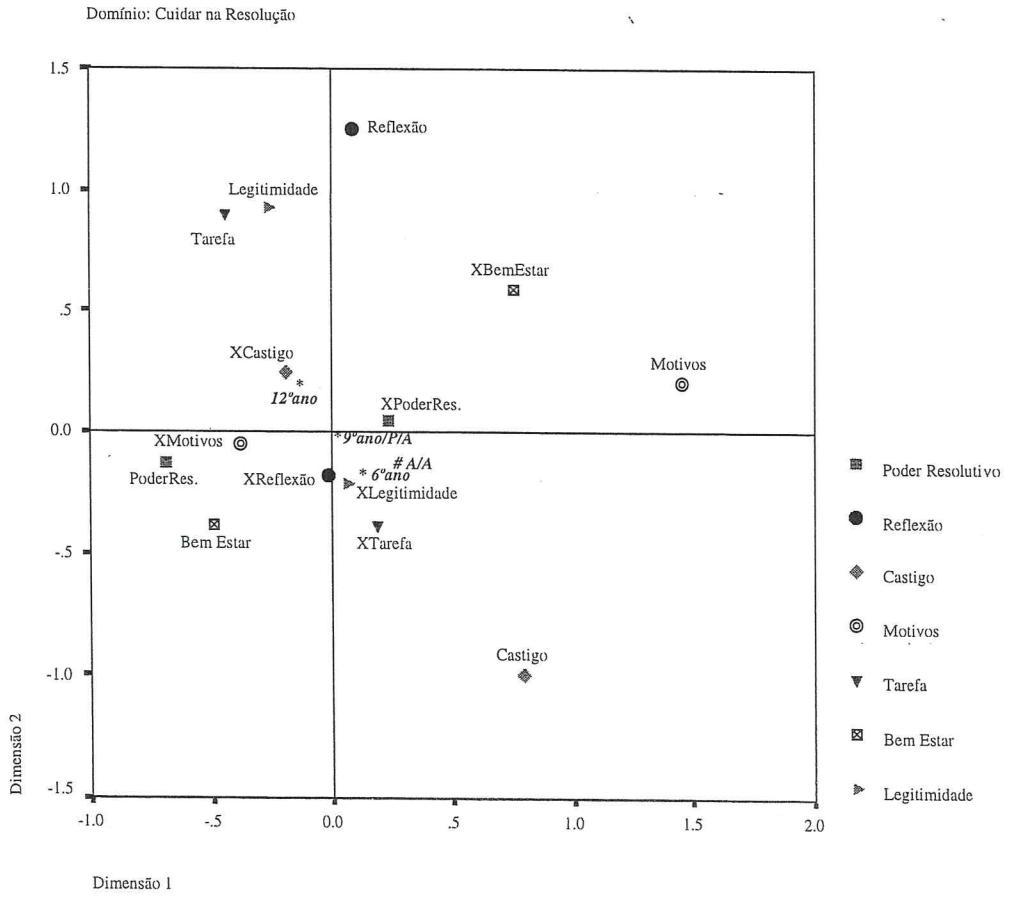


Figura 4.22 Representação do domínio cuidar.

Dimensão 1: Considerações sobre o cuidar na resolução provenientes do campo da orientação perfeccionista versus considerações provenientes do campo da orientação pragmática. A Dimensão 1 opõe os estudantes do polo direito, cuja argumentação sobre o cuidar nas decisões se apoia na sua consideração dos motivos do acto (critério do campo da orientação perfeccionista), àqueles que, no polo esquerdo, se apoiam no critério pragmático do bem estar (orientação pragmática). Esta dimensão permite localizar e opor os estudantes de 6º aos de 12º ano, surgindo os primeiros associados à consideração dos motivos e os segundos à protecção do bem estar. A dimensão permite ainda localizar os conflitos simétricos no lado direito do eixo, portanto, tal como os estudantes de 6º ano, do lado da tomada em consideração dos motivos do acto.

Dimensão 2: Considerações sobre o cuidar na resolução provenientes de uma pluralidade de campo morais, com excepção do campo da justiça, versus considerações provenientes de um só campo moral, o da orientação pragmática. Esta dimensão agrupa no polo superior do eixo os estudantes que nas suas considerações sobre o cuidar atendem a critérios provenientes de diversas orientações morais, a saber, a legitimidade da resolução (orientação normativa), bem como a sua capacidade de induzir reflexão (orientação perfeccionista) e de proteger a tarefa (orientação pragmática); no polo inferior, em oposição àqueles, surgem os que se apoiam antes de mais em critérios pragmáticos (protecção do bem estar e castigo).

Esta dimensão também distingue os estudantes de 6º e 12º anos, opondo-os: os primeiros aparecem localizados no polo inferior do eixo, portanto do lado dos que mobilizam sobretudo critérios pragmáticos (protecção do bem estar e castigo); os segundos, os de 12º ano, localizam-se no polo superior do eixo, ou seja, agrupam-se àqueles que atendem a critérios provenientes de diversas orientações morais, nomeadamente, a legitimidade da resolução (orientação normativa), bem como a sua capacidade de induzir reflexão (orientação perfeccionista) e de proteger a tarefa (orientação pragmática). Relativamente à variável natureza do conflito, apenas os narradores de conflitos simétricos surgem localizados, concretamente, em associação com o grupo daqueles que apenas mobilizam critérios pragmáticos e onde também já se referiu a presença do grupo dos estudantes de 6º ano.

4.7.6 A Estrutura do Conteúdo Representacional: Sumariando

Sumariando, diremos que na Secção 4.7 procurámos identificar em cada domínio da representação em estudo, a sua estrutura, atendendo sobretudo às variáveis que mais

contribuíram para a sua definição. Trata-se de uma análise que, no quadro do modelo de estudo das representações sugerido pela teoria das representações sociais, se pretende complementar daquela que aponta para a detecção das dimensões mais relevantes da representação em função do seu respectivo estatuto frequencial. No tipo de análise estrutural mobilizada, embora o critério frequencial contribua para o resultado final, ele não é o único com base no qual se chega a detectar como as diversas dimensões da representação se agrupam e opõem na mente dos participantes da representação.

Procurámos igualmente perceber como se posicionavam os grupos definidos pelas variáveis ano de escolaridade e natureza do conflito nas estruturas detectadas, atendendo assim a duas das variáveis de caracterização da amostra que nos pareceram particularmente interessantes na lógica geral do trabalho e dos resultados obtidos pela análise de conteúdo.

4.8 A REPRESENTAÇÃO DO CONFLITO NA AULA: SUMARIANDO

Iniciámos o Capítulo 4, apresentando os resultados alcançados com a primeira abordagem do material, abordagem de natureza qualitativa, que se traduziu na construção do sistema de análise, em que se apoiou o estudo quantitativo. Em segundo lugar, demos conta da distribuição da amostra nas variáveis competência de negociação interpessoal e de contexto, a qual apenas foi conhecida na sequência da aplicação dos procedimentos já referidos.

No Capítulo 4 foi também nossa intenção dar conta dos resultados que pretendiam responder essencialmente a duas questões, a saber, (a) quanto ao conteúdo da representação sobre o conflito na aula, quais as suas dimensões mais relevantes em cada um dos domínios considerados e que relações estruturais podem ser detectadas entre elas; (b) quanto à ancoragem da representação, em que situações se verificam relações significativas entre o conteúdo representacional e as variáveis de ancoragem, relações com base nas quais se torne possível aclarar as heterogeneidade entre os grupos definidos por estas variáveis.

Na sua explicitação mais geral, foram quatro os domínios considerados, a saber: (a) a definição da situação do conflito, assente na informação que os estudantes nos prestaram sobre o conflito e sua resolução; (b) as opiniões dos estudantes sobre a situação, a sua compreensão da situação, as quais remetiam para a explicação causal do conflito e para a justificação das resoluções reais e dos obstáculos à alternativas; (c) as avaliações ou atitudes

dos estudantes perante as resoluções; (d) as concepções morais dos estudantes nos campos da justiça e do cuidar, evidenciadas a partir da justificação das resoluções. Procurámos pois explorar aspectos que é suposto incluírem o conteúdo das representações, no modelo de abordagem das mesmas, proposto pela teoria das representações sociais.

Em articulação com a influência deste modelo, é de salientar que o questionamento dos participantes e a consequente apresentação dos resultados traduz as etapas de resolução dos conflitos sugeridas pelo modelo de Thomas (1992), a que nos reportámos na Introdução. Daí, nomeadamente, a atenção que prestámos às intenções estratégicas (que no nosso discurso designámos por resoluções ou propostas alternativas) e à dimensão ética das resoluções.

A apresentação dos resultados traduz igualmente as preocupações comparativas do estudo. Através dos procedimentos estatísticos considerados adequados, e no âmbito da verificação de relação entre as variáveis de ancoragem e as mais relevantes dimensões de cada um dos domínios da representação, demos conta dos resultados da comparação entre os estudantes dos diversos anos de escolaridade presentes na amostra, entre rapazes e raparigas, entre participantes de meio urbano e meio rural, entre narradores de histórias entre pares e entre professor-aluno, entre narradores actores e observadores; verificámos igualmente a existência, ou não, de diferenças significativas entre as médias na competência de negociação interpessoal e a presença ou ausência de uma dada categoria.

Tivemos igualmente a preocupação que a exploração da informação disponível e os consequentes resultados apresentados nos permitissem contribuir empiricamente para quatro questões que continuam em aberto nos quadro teóricos que invocámos. A primeira, proveniente do campo das teorias da atribuição, tem a ver a existência de continuidade ou descontinuidade na forma como os sujeitos descrevem, como explicam por causas e como explicam por razões situações do seu quotidiano. A segunda, ainda proveniente do mesmo campo teórico, tem a ver com a relação entre as atribuições mobilizadas a propósito do conflito e a sua gestão. A terceira, proveniente do campo das teorias do desenvolvimento, tem a ver com o modo como podemos conceber as relações entre competência estrutural e competência em acção; tratou-se de averiguar se os sujeitos que se revelam mais capazes quando as suas competências sociais são avaliadas em contexto de entrevista sobre situações de conflito hipotético, se mostram igualmente mais capazes quando agem e ou quando pensam em termos de acção sobre o seu quotidiano. Finalmente, uma quarta questão, proveniente do mesmo quadro teórico, tem a ver com a averiguação de continuidade ou descontinuidade nos universos conceptuais da justiça e do cuidar.

Contamos que os resultados apresentados nos permitam igualmente esclarecer em alguma medida aquela que é a questão que estimulou a realização deste estudo sobre o conflito, a saber: que podemos concluir quanto à qualidade desenvolvimental da aula, do ponto de vista sociomoral, tanto quanto podemos considerar tal qualidade indiciada pelo modo como nela se processam os conflitos?

No capítulo seguinte apresentaremos uma síntese dos resultados, realizaremos uma aproximação aos mesmos de pendor mais qualitativo e procuraremos reflectir sobre eles, comentá-los, discuti-los. Simultaneamente iremos fazendo algumas observações sobre as limitações do estudo e também sobre o seu interesse teórico e para a intervenção educativa.

m base no qual se chega a detectar como as diversas dimensões da representação se agrupam e opõem na mente dos participantes da representação. Procurámos igualmente perceber como se posicionavam os grupos definidos pelas variáveis ano de escolaridade e natureza do conflito nas estruturas detectadas, atendendo assim a duas das variáveis de caracterização da amostra que nos pareceram particularmente interessantes na lógica geral do trabalho e dados obtidos. No capítulo seguinte, Capítulo 4, procuraremos aproximar, na síntese e discussão dos resultados, os contributos provenientes da análise temática e comparativa, por um lado, e da análise estrutural, por outro.

CAPÍTULO 5
DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste capítulo iremos sintetizar e debater os resultados e estabelecer conclusões. Fá-lo--emos em articulação com as questões que orientaram a pesquisa, pelo que as iremos oportunamente recordando. Refira-se apenas que, em termos gerais, procurámos responder a três questões: (a) quais as categorias mais salientes do conteúdo dos diversos domínios da representação dos estudantes sobre as situações de conflito na aula; (b) que elos estruturais podemos detectar entre as categorias de cada um dos domínios da representação; (c) que heterogeneidades se insinuam no conteúdo da representação na sua relação com as variáveis da natureza desenvolvimental, demográfica e de contexto. Procurámos ainda inferir, a partir da informação dos estudantes, a qualidade desenvolvimental da aula, tanto quanto a podemos considerar indicada pelo modo como nela decorrem os processos de conflito. Finalmente, procurámos reter dos nossos quadros teóricos de referência cinco problemas específicos, que oportunamente iremos recordando, com o objectivo de vermos que contributo o nosso estudo poderia trazer para o debate sobre aqueles problemas.

Apoiando-nos nos resultados descritos no capítulo precedente, iremos agora estabelecer as conclusões relativas ao conteúdo da representação em estudo, nas suas dimensões principais e nos seus elos estruturais. Na sequência da anunciada preocupação com a utilização de algumas modalidades de triangulação na análise dos dados, iremos comparar os resultados da análise estrutural com aqueles que obtivemos através da análise temática e comparativa, sempre que tal se afigure significativo.

Propomo-nos igualmente estabelecer algumas conclusões com base na comparação entre os grupos definidos pelas variáveis de ancoragem, apoiadas na eventual função diferenciadora destas no conteúdo da representação. Ainda que sem poder explicativo causal, a eventual função diferenciadora das variáveis de ancoragem permite-nos apreender as particularidades, as heterogeneidades do conteúdo representacional, as quais podem ser associadas aos grupos definidos por essas variáveis (Deschamps & Clémence, 1990b). O estudo da ancoragem da representação tem ainda a utilidade de se poder constituir como base de sustentação à elaboração de hipóteses a verificar em estudos futuros, mediante recurso a metodologias prioritariamente destinadas à verificação de hipóteses.

Convém recordar que a nossa pesquisa não se estruturou com base na procura de prova: foi intencionalmente que não foram formuladas hipóteses. Assumimos a nossa pesquisa como apresentando uma natureza exploratória, embora, pela sua cumulativa natureza comparativa, não se esgote inteiramente naquele registo. Sublinhe-se ainda que a natureza exploratória da pesquisa não colide com o seu enraizamento teórico. A exploração e as perguntas que a orientam não são inteiramente ingénuas. Embora se registe uma carga de espontânea curiosidade no inquirir, a generalidade das questões alimentam-se também de problemas que outros investigadores colocaram, embora o tenham feito com outras populações, noutros contextos, com outros cruzamentos e mesmo doutros modos. Sucede também que no sistema de análise que construímos coexistem procedimentos e categorias marcadamente indutivos com outros mais marcados pelos sistemas teóricos que escolhemos como referência da nossa pesquisa. Daí que na discussão sobre os resultados se associe uma atitude especulativa e inferencial que a pesquisa qualitativa legitima, a uma atitude de retorno às nossas influências e de debate com alguns aspectos dos quadros teóricos que alimentaram a pesquisa.

Como se pôde verificar no capítulo anterior, lidámos com um volume de informação não pequeno. Tal volume não aconselhou uma leitura estritamente qualitativa da informação recolhida, quer no que respeita à descrição do perfil geral da amostra, quer no que respeita à comparação entre os grupos definidos pelas variáveis em presença. O recurso à quantificação e à estatística forneceram-nos pois uma base valiosa em que nos apoiámos para uma leitura mais segura dos dados. Mas tal abordagem, embora legitimada pelas condições concretas da pesquisa, pelas técnicas de análise de conteúdo que mobilizámos, bem como pela análise estrutural, tem os seus custos. A vivacidade e riqueza dos discursos dos participantes fica muito lá para trás, contrastando com um discurso do investigador marcado por uma certa aridez. Daí que, embora a nossa pesquisa não se centre nos indivíduos, mas em grupos, julgámos pertinente pontuar a discussão dos resultados com um retorno aqui e ali ao discurso dos indivíduos. Procuraremos ilustrar a discussão sobre os aspectos mais da ordem dos conteúdos da representação com citações directamente retiradas dos discursos dos estudantes, para que, através das suas palavras, se possam tornar mais claros os resultados e comentários apresentados.

Além da síntese e do debate sobre os resultados, consideraremos neste capítulo outro tipo de questões, como as que respeitam ao interesse, validade e limites do estudo, bem como às perspectivas que o mesmo pode lançar sobre pesquisas futuras. Iremos então seguir o programa traçado nos parágrafos anteriores, considerando sucessivamente: (a) a definição da

situação real, com base no retrato das questões do conflito e sua resolução real); (b) a definição da situação alternativa; (c) as formas e conteúdos da compreensão do conflito; (d) a justiça e o cuidar nas resoluções; (e) a reflexão sobre a qualidade desenvolvimental da aula, que o conteúdo representacional em causa nos permite inferir.

5.1 A DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO CONFLITUAL REAL

Nesta secção iremos destacar os aspectos e as diferenças entre grupos mais relevantes na informação com que os estudantes nos descrevem a situação, bem como comentar, especular e discutir tal informação, designadamente nas relações que mantêm com as variáveis de ancoragem consideradas no estudo. Procuraremos ilustrar a discussão com citações retiradas directamente dos discursos dos estudantes. Pareceu-nos que nesta secção sobre a definição da situação real, o retorno ao discurso dos participantes poderia ser mais clarificador se não separássemos o que eles dizem sobre o problema daquilo que dizem sobre a sua resolução. As citações assumem, por isso, algumas vezes, uma extensão que nos levou a considerar mais aconselhável que nos referíssemos a elas na parte final da secção, em vez de as irmos entrelaçando no decurso da análise.

Iremos ainda sublinhar os aspectos principais revelados através da análise estrutural da informação, quer as relações de proximidade entre os aspectos mais relevantes do conteúdo representacional, quer as diferenças que se insinuam nesse campo em função das variáveis idade-ano de escolaridade e natureza do conflito. Com a expectativa de conseguirmos alcançar a definição da situação problemática, tal como ela se apresenta para os estudantes, abordaremos, num primeiro momento, os contextos narrativos, as formas da descrição e a caracterização descritiva que os estudantes fazem do conteúdo do conflito; num segundo momento, o que os estudantes nos dizem sobre as resoluções utilizadas. Terminaremos com um retorno comentado ao discurso directo dos participantes sobre as questões referidas nos dois períodos anteriores.

5.1.1 Contextos Narrativos

Consideraremos nesta secção as duas variáveis de contexto narrativo que designámos por natureza do conflito e envolvimento do narrador: a primeira comporta as categorias simétrico e assimétrico e a segunda as categorias envolvido e não envolvido, ou, actor e

observador. Trata-se de variáveis que gozam de uma estatuto particular no conjunto das variáveis de ancoragem. Na verdade, por uma lado, interessa-nos perceber se o conteúdo da representação mantém relações significativas com estas duas variáveis, ou, dito de outro modo, se o conteúdo representacional, nos seus diversos domínios, apresenta diferenças consoante nos confrontamos com situações de conflito simétrico ou assimétrico, ou com situações em que o narrador é actor ou é observador na história narrada. Estas situações assumem então o estatuto de variáveis de ancoragem. Por outro lado, estas variáveis ajudam-nos a caracterizar a própria situação problema, tornando-se aliás interessante verificar a sua distribuição no cruzamento com as restantes variáveis de ancoragem. É no quadro deste segundo estatuto que aqui nos vamos reportar aos contextos narrativos.

Natureza do Conflito

Comecemos por salientar que mais de dois terços dos conflitos na sala de aula que nos são narrados são conflitos de natureza assimétrica, ou seja, trata-se de conflitos que ocorrem no contexto da relação professor-aluno, relação a vários títulos assimétrica. Podemos invocar, entre outras, diferenças de estatuto, de papéis, de poderes, de saberes, culturais e geracionais e, consequentemente, diferenças de necessidades e interesses e, provavelmente, de valores. As condições são pois propícias à emergência de conflitualidades no quadro destas diferenças. Daí que os conflitos pareçam assentar predominantemente não entre os alunos, mas sim entre os alunos e o adulto que naquele contexto assume o papel de professor. Se dissensões se verificam entre os alunos, e verificam-se, não são elas que predominantemente emergem associadas à noção de problema, de desequilíbrio ou de conflito interpessoal.

O tipo de eventuais diferenças a que nos reportámos no parágrafo anterior, podem facilitar a emergência de desequilíbrios nas interacções e podem ajudar-nos a compreender o maior relevo dos conflitos assimétricos relativamente aos simétricos. Apesar disso, não podemos deixar de nos colocar a questão: será que, na sala de aula, há mesmo menos conflitos entre pares do que entre professores e alunos ou será que, para os estudantes adolescentes, aqueles conflitos são acompanhados de um sentimento de menor gravidade e, portanto, são menos merecedores da sua atenção? Será que há mesmo menos conflitos simétricos ou será que entre muitos dos estudantes, particularmente entre os mais velhos, prevalece a necessidade de assegurar a protecção, a defesa do grupo, passando para o exterior uma imagem de maior coesão entre pares? Ou será que há mesmo um predomínio dos conflitos

assimétricos no quotidiano escolar, predomínio tanto mais expressivo quanto mais avançamos na idade e na escolaridade?

O que sabemos é que os estudantes associam mais o conflito a contextos de interacção professor-aluno do que a contextos de interacção entre pares. Este resultado traduz, porventura, o agudizar do conflito com as figuras de autoridade, conflito comum no desempenho da tarefa de construção da identidade, tão decisivo na adolescência (Erickson, 1968). Este conflito pode, aliás, revelar-se não só desequilibrante do adolescente, como também daqueles que com ele privam mais de perto e das relações que se estabelecem entre uma e outra parte. Mas a prevalência deste tipo de conflito, pode igualmente ser indicativa do modo como o adulto professor desempenha o seu papel, como se relaciona com os seus alunos, como exerce a sua autoridade.

O que podemos concluir é que os estudantes, especialmente os mais velhos, concedem aos conflitos professor-aluno maior relevo, são eles que se impõem como as escolhas que mais participantes realizam em resposta ao pedido que lhes foi feito de narrativa de uma problema ocorrido na sala de aula, entre colegas ou entre alunos e professores. Várias razões terão concorrido para a maior expressividade desta escolha e algumas delas se encontrarão entre aquelas que enunciámos nos dois parágrafos anteriores.

Entretanto entre os estudantes que frequentam o 6º ano, as proporções de referências aos dois tipos de conflito são mais equilibradas, embora prevaleçam nas suas narrativas os conflitos entre pares (um pouco mais de metade conta-nos conflitos entre pares), confirmando os resultados obtidos noutros estudos (Amado, 2000). Como compreender esta diferença entre o maior relevo de narrativas de conflitos simétricos entre os estudantes de 6º ano e de narrativas de conflitos assimétricos entre os estudantes de 9º e 12º anos? Será porque entre os mais novos a figura de autoridade do professor é demasiado distante e ou poderosa para que sequer se possa formalizar, através da linguagem, a existência de tais conflitos? Prevalecerá, para os mais novos, a ideia de que à autoridade obedece-se, não se conflitua com ela? Ou será que, realmente, nas salas de aula dos mais novos, é entre pares que se verifica a maioria dos conflitos?

Na verdade, as situações que os mais novos identificam como situações de conflito têm sobretudo a ver com brigas acompanhadas de algum danos físicos e também, embora de um modo menos expressivo, com ofensas verbais entre pares e com barulho e confusão por eles produzidos na sala de aula. Verifica-se na puberdade como que a necessidade de dar vazão a uma energia fisíca cujo controlo ainda não se detem e que porventura se manifesta através de

comportamentos associados a conflitos, predominantemente entre pares. Então, talvez eles vejam a questão assim: com o professor não se briga, não se lhe bate, não se lhe chama nomes, logo não há propriamente problemas merecedores de destaque. À medida que crescem parece ir-se desenvolvendo, naquele contexto, um sentido mais elaborado e complexo de conflito e uma sensibilidade a outro tipo de questões, as quais aparentemente emergem não tanto entre pares, mas sobretudo na relação com o professor. Também podemos considerar que, à medida que crescem, o professor passa a ser menos temido e pode ser objecto de crítica, pode ser observado, avaliado, questionado. A imagem daí resultante não é frequentemente muito favorável ao professor. Esta imagem parece desencadear a partir de certa altura um movimento de defesa e protecção por parte dos alunos face ao professor ou um movimento de oposição a ele, movimentos estes que são significativamente menos presentes entre os mais novos.

Entretanto, embora a *análise estrutural* efectuada não permita estabelecer relações entre as variáveis suplementares consideradas, não podemos deixar de sublinhar o seguinte: quando as dimensões discriminam as variáveis idade-ano de escolaridade e natureza do conflito e o fazem relativamente às suas diversas categorias, os narradores de conflitos simétricos aparecem sempre do lado em que se encontra o grupo de 6° ano e os narradores de conflitos assimétricos aparecem sempre do lado em que se encontram os grupos de 9° e sobretudo de 12° ano, com uma única excepção. A análise estrutural vem pois confirmar a associação privilegiada dos mais novos a conflitos de natureza diferente daqueles a que os mais velhos surgem associados: os primeiros a conflitos com colegas e os segundos a conflitos com o professor.

Estatuto do Narrador

Ainda sobre o contexto narrativo, desatacamos o estatuto do narrador: cerca de dois terços dos participantes é parte directa do conflito, preferindo pois colocar-se no papel de narrador actor, a fazê-lo no de narrador observador. Terá havido, provavelmente, estudantes que não narraram conflitos em que eles próprios foram parte porque não se recordaram de nenhum ou porque nenhum consideraram merecedor de atenção. É interessante notar, porém, que se registam relações significativas entre o estatuto de envolvimento do narrador na narrativa e as variáveis *idade-ano de escolaridade*, *sexo* e *região*. Estas relações vão no sentido de ter de se atribuir aos estudantes mais velhos e especialmente aos de 12° ano, às raparigas e aos estudantes de meio urbano uma maior disponibilidade para a assunção do

papel de narrador actor que lhes foi solicitado. Quer os mais novos, quer os rapazes, quer os estudantes de meio rural parecem afastar-se mais de tal pedido, preferindo remeter-se, mais do que os seus colegas de grupo, a uma posição de narrador observador. Merece ainda destaque o facto de serem os narradores actores que apresentam uma média de competência de negociação interpessoal significativamente superior à dos seus colegas

A posição de actor é porventura sentida por alguns estudantes como demasiado intrusiva e incómoda. A posição de actor assumida pelos mais velhos, pelas raparigas, pelos estudantes de meio urbano e pelos estudantes de superior competência de negociação interpessoal, poderá ser compreendida como sinal de um nível de maturidade pessoal que permite o confronto com uma situação que é emocional e socialmente mais exigente. Na verdade, o estatuto de narrador actor assenta na capacidade de auto-exposição social e de auto-questionamento, mesmo que este seja por vezes marcado por alguns enviesamentos de análise.

Estas diferenças de posicionamento entre os estudantes quanto ao seu estatuto de narrador também podem ser olhadas à luz de constrangimentos exteriores. Porventura os estudantes mais velhos, os de meio urbano e as raparigas vivem em contextos escolares que, objectiva e ou subjectivamente, se apresentam menos constrangedores para eles, ambientes capazes de melhor aceitar e apoiar a autonomia de funcionamento dos seus membros ou de parte dos seus membros ou que por estes assim são sentidos.

5.1.2 Conclusões Relativas aos Contextos Narrativos

Em suma, relativamente aos contextos narrativos, parece-nos legítimo colocar as conclusões que se passa a enunciar.

1. A frequência, senão a importância relativa atribuída aos conflitos simétricos e assimétricos não é independente do nível etário e escolar dos estudantes. Os estudantes de fim de 3° ciclo e ensino secundário, no contexto da aula, atribuem maior importância aos conflitos com professores e os de fim de 2° ciclo aos conflitos com colegas.

2. Os estudantes com maior competência de negociação interpessoal e os de 12° ano tendem a assumir, mais do que os seus colegas, o estatuto de narradores actores, resultado que permite uma leitura desenvolvimental da disponibilidade de protagonizar tal estatuto narrativo.

3. As raparigas e os estudantes de meio urbano tendem a assumir, mais do que os seus colegas, o estatuto de narradores actores, o que revela da parte destes grupos uma maior disponibilidade de auto-questionamento e de exposição social.

5.1.3 As Questões que Compõem o Conteúdo do Conflito

Parece-nos que a identificação das questões em que assentam, na perspectiva dos estudantes, os conflitos na aula, apresenta especial interesse para a intervenção educativa. Na verdade se percebermos quais as situações mais valorizadas pelos estudantes na definição do conflito, poder-se-á dedicar-lhes uma maior atenção no sentido da sua prevenção. Vejamos então quais as acções que os estudantes reconhecem como contribuindo para a definição das situações de conflito.

O Perfil Geral da Amostra

Os estudantes respondem ao pedido que lhes foi feito de narração de um problema interpessoal ocorrido na sala de aula, invocando sobretudo comportamentos dos alunos na situação: mais de dois terços dos estudantes invoca o *comportamento do aluno* para definir a situação problema. É sobretudo com base no comportamento do aluno que se define o problema. Isto passa, antes de mais e por ordem de importância, (a) pela contestação ao professor, (b) pela exibição na aula de comportamentos geradores de confusão e balbúrdia e (c) pela provocação de danos físicos a colegas.

Ao referirem-se a estes conteúdos não se pode concluir que, segundo o aluno, as situações problemáticas são essencialmente definidas através de comportamentos disfuncionais do aluno, os quais por si criariam o problema: tratar-se-ía de uma generalização simplificadora da situação. É verdade que os alunos invocam comportamentos disfuncionais protagonizados por alunos que concorrem para a definição do problema: é o caso, por exemplo, dos danos físicos a colegas. Os alunos, porém, invocam também outras acções que dificilmente o categorizador poderá classificar de disfuncionais. Aliás também não parece que algumas das acções de alunos que definem a situação problema se apresentem aos olhos dos próprios alunos com um estatuto de disfuncionaliade: é o caso, por exemplo, de algumas acções incluídas na categoria de contestação. Portanto, nem todas as acções dos alunos que contribuem para a definição do problema podem ser vistas como disfuncionais.

Entretanto, o impacte do comportamento do aluno na criação do problema não pode deixar na sombra o contributo das acções de um outro protagonista na definição da situação: *o professor* e *o seu comportamento*. Na verdade, cerca de metade dos estudantes destaca o contributo do comportamento do professor na definição da situação, referindo-se antes de mais e por ordem de importância (a) à sua gestão da tarefa escolar, (b) à sua descortesia e (c) à sua gestão da disciplina.

É interessante observar que, no seu conjunto, as categorias que compõem o sistema de análise do comportamento do professor, as quais foram indutivamente construídas, apresentam uma profundidade assinalável, como se pode observar na grelha de análise apresentada no capítulo da metodologia. Muitas dessas categorias acabam, porém, por ter um uso pouco expressivo, com excepção das três mencionadas. Apesar do seu uso pouco expressivo, gostaríamos de referir os problemas relacionados com o não respeito pela regra da igualdade no tratamento dos alunos e com a não receptividade do professor às propostas ou leituras das situações por aqueles apresentadas, categorias que apenas no grupo de 12° ano obtiveram algum relevo.

Ainda expressiva, embora com menor relevo, apresenta-se a definição do problema com base nos comportamentos de *interacção* entre as partes em conflito. No quadro deste tema destaca-se a referência às desconversas que por vezes se geram entre os alunos ou entre alunos e professores e que não levam a lado nenhum. Não é de uma verdadeira comunicação que se trata, de uma comunicação assente na escuta mútua. São falas desencontradas, é a ausência de uma verdadeira comunicação que está em jogo.

Portanto, em síntese, encontramo-nos perante uma definição das situações de conflito genericamente compatível com a definição teórica do mesmo abordada no capítulo introdutório. Não estamos perante um estrito conflito de interesses. O conflito é definido pelos estudantes sobretudo a partir da identificação de acções protagonizadas por alunos, por professores ou por ambas as partes em conflito, acções que de algum modo se revelam incompatíveis com os direitos, preocupações, interesses, juízos ou valores da outra parte do conflito (Thomas, 1990; Deutsch, 1990).Pressuposto presente é o da interdependência das partes, condição na ausência da qual o impacte das actividades desequilibrantes da relação pouco ou nada se fariam sentir. Na verdade, esta interdependência manifesta-se no facto de se tornar difícil, senão mesmo impossível, que professor e aluno cumpram o seu papel se, na sua relação, não chegarem a ser capazes de elaborar sistemas partilhados de significações

(Wertsch, 1985). Tal partilha, aliás, é condição de um clima segurizante, facilitador das aprendizagens e da qualidade da relação (Gordon, 1979).

Para terminarmos, observe-se que, ao pedirmos aos participantes que nos contem um problema, a ênfase dessa descrição é colocado nas ofensas, nos danos ou na incompatibilidade das acções. Como normalmente sucede em tais circunstâncias, é a percepção das diferenças que emerge e raramente a narrativa ultrapassa esta fase no sentido de um percepção de semelhanças ou de pontes entre as partes em conflito. Trata-se pois de uma definição do conflito que, à partida, não favorece o seu desenvolvimento produtivo (Deutsch, 1990). Vejamos agora que heterogeneidades se encontram associadas à relação entre a definição do conteúdo do conflito e as variáveis de ancoragem da representação.

As Variabilidades Detectadas no Perfil Geral da Amostra no Quadro das Variáveis de Ancoragem

No quadro das variáveis desenvolvimentais, começaremos por considerar a variável idade-ano de escolaridade.

1. A variável *idade-ano de escolaridade* introduz alguma variabilidade na distribuição das questões do conflito. Com efeito, o que parece estar em jogo entre os estudantes de 6° ano é principalmente o surgimento de acções ocorridas entre alunos e incompatíveis com necessidades pessoais ligadas sobretudo à protecção física, embora também ao direito ao bom nome ou boa reputação; de destacar também os problemas que têm a ver com acções, como o barulho, incompatíveis com o esperado funcionamento eficaz da aula. São acções deste género que por si mesmas parecem criar e definir o núcleo do problema. Mas, ao mesmo tempo, apesar do reconhecimento mais ou menos explícito da disfuncionalidade de tais acções, em particular das brigas associadas a danos físicos, os alunos parecem não atribuir às consequências de tais acções importância de maior. Frequentemente, são brincadeiras que descambam em briga física ou na discussão e ofensa verbal, mas sem consequências de maior.

Quando entre os mais velhos o conflito é caracterizado com base no comportamento dos alunos, situação que é aliás a mais frequente, eles associam o conflito não tanto a comportamentos que emergem entre pares, mas sobretudo a comportamentos do aluno para com o professor ou a comportamentos na aula, o que também os distingue dos seus colegas de 6°ano. Na primeira situação invocam antes de mais comportamentos de contestação e de ofensa ao professor; na segunda, comportamentos de barulho e consequente confusão na aula, uns e outros, aliás, mais expressivos no 9° ano. Apesar da atenção que os mais velhos

concedem ao comportamento do aluno na definição do conflito, ela é no entanto bastante menor da que se regista nas narrativas do grupo de 6º ano; acresce que, ainda distintamente do que fazem os alunos de 6º ano, o que os mais velhos destacam do aluno na definição do problema são as acções por eles cometidas no contexto da relação com o professor.

A referência ao comportamento do professor para a definição do conflito, também distingue os estudantes dos diversos anos de escolaridade. Assim, estudantes de 6º ano invocam bastante menos que o grupo de 12º ano problemas relacionados com o comportamento do professor. Não chega a atingir um terço o volume de estudantes de 6º ano que invoca o contributo da acção do professor para a definição do problema.

A associação do conflito a comportamentos menos adequados protagonizados pelo professor na relação com os alunos é um conteúdo que distingue significativamente os estudantes de 12º dos de 6º ano: a percentagem de estudantes de 12º ano que o faz representa aproximadamente o triplo dos estudantes de 6º ano. As acções mais relevantes atribuídas ao professor como tendo contribuído para a definição da situação problema que são invocadas pelo grupo de 12º foram, por sucessiva ordem de importância, acções relacionadas com (a) a gestão das tarefas de ensino e avaliação, (b) a descortesia, (c) a não receptividade às opiniões do aluno e (d) a gestão da disciplina. Trata-se, em síntese, de questões que têm a ver com a tarefa e outras com a relação. Encontramos aqui um centrar das questões do conflito em questões que remetem para as duas principais dimensões do papel do professor, a instrução e a relação (Hargreaves, 1978a, 1978b; Gilly, 1980, 1989).

Podemos encontrar para estes resultados diversas hipóteses explicativas. Pode suceder que, à medida que os alunos vão crescendo, se registem efectivamente menos conflitos entre eles no contexto sala de aula; ou pode suceder que, havendo-os, não lhes atribuam grande importância, comparativamente àquela que atribuem aos conflitos com o professor. Podemos ainda imaginar que, embora o conflito entre pares exista de um modo expressivo e os alunos lhe atribuam importância, há no entanto como que um movimento de protecção do grupo, mesmo que não consciente, que os leva a subestimar tais problemas quando se trata de decidir que história nos vão narrar. Finalmente, parece-nos de destacar que é de esperar que à medida que os alunos crescem e se vão confrontando com as tarefas próprias da construção identitária, desenvolvem um movimento de oposição à autoridade, representada na aula pelo professor (Erickson, 1968; Marcia, 1980; Costa, 1991). Aliás as acções que traduzem esta resistência estão longe de ser sempre olhadas pelos estudantes como acções disfuncionais, no

sentido de menos adaptadas às exigências das circunstâncias, ainda que reconheçam que a sua presença contribui efectivamente para definir os contornos do problema.

Perante a importância do contributo do comportamento do professor para a definição da situação, porventura devamos admitir, em primeiro lugar, que os alunos mais velhos, e sobretudo os de 12° ano, funcionam com um nível de autonomia pessoal relativamente ao professor que já lhes permite a assunção de uma posição de distância crítica relativamente a eles. O professor é visto, está lá activamente na instauração dos problemas. O professor, o seu funcionamento, são parte do problema, senão o problema. O professor é visto com olhos críticos, ao passo que entre os mais pequenos é como se ele não existisse ao nível da gestação do problema, mas tão só ao nível da sua resolução.

Concluindo, talvez se possa dizer então que, para o grupo de 6° ano, os conflitos que ocorrem na sala de aula a que eles são mais sensíveis são conflitos entre alunos, caracterizados pela exibição de comportamentos disfuncionais de um aluno relativamente a outro. Os danos físicos ou corporais parecem ser os comportamentos mais relevantes e tipicamente distintivos das narrativas deste grupo. Parecem ser estes os conflitos ocorridos na sala de aula que eles vêem como mais relevantes.

Quanto aos mais velhos, e particularmente para os de 12° ano, os conflitos na sala de aula são sobretudo conflitos entre o professor e os alunos. Na contestação ao professor parece residir, segundo estes estudantes, o seu principal contributo para a emergência de conflitos. Na descortesia e na inabilidade manifestada pelo professor na gestão das tarefas de ensino e avaliação parece residir, segundo estes estudantes, o principal contributo do professor para a emergência de conflitos. Aliás o que mais distingue as suas definições do problema daquelas que são apresentadas pelos mais novos, é justamente o superior volume de referências ao contributo do comportamento do professor na criação dos problemas.

2. Ainda no quadro, das variáveis desenvolvimentais, a média da competência estrutural de negociação interpessoal, também revelou variações significativas relacionadas com as questões do conflito. São resultados que nos permitem concluir que os estudantes que se reportam a problemas que têm a ver (a) com a contestação ao professor, (b) com dificuldades do aluno na tarefa escolar e (c) com comportamentos menos adequados do professor na gestão das actividades escolares, apresentam uma competência de negociação interpessoal superior à dos estudantes que não incluem elementos desta natureza na definição dos problemas. Pelo contrário, a competência social em causa parece ser menor entre os estudantes cujos conflitos se reportam (a) a disfuncionamentos na relação com colegas, concretamente àqueles que

passam pelos danos físicos e (b) a comportamentos disfuncionais na aula, concretamente os que implicam a produção de confusão e balbúrdia.

Portanto os alunos cuja definição do problema se centra nas dificuldades com a tarefa escolar (as que se auto atribuem e as que atribuem ao professor), bem como na contestação ao professor, que aliás tem algumas vezes a ver com este assunto, destacam-se pela sua superior competência de negociação interpessoal. É como se pudéssemos considerar que, naquele contexto, os melhores negociadores são aqueles cujos conflitos se centram numa tarefa essencial da escola e com a protecção e defesa da mesma. Pelo contrário, destacam-se pela negativa, em termos da competência em causa, aqueles estudantes que, descentrando-se da tarefa, contribuem para a criação de problemas não imediatamente com ela relacionados e que são, aliás, susceptíveis de perturbar o seu bom andamento.

3. A variabilidade na distribuição das principais categorias definidoras dos problemas, também se relaciona, de um modo estatisticamente significativo, com a variável demográfica região. O destaque crítico da contribuição activa do professor para a criação do problema também é significativamente notório entre os estudantes de *meio urbano*.

Como compreender tal situação? Porventura podemos imaginar que se verifica no meio urbano, a par de uma maior fragilização do estatuto social do professor, um fortalecimento do estatuto e poder adolescente, condições que facilitam um maior questionamento das posições do professor.

Quanto à variável demográfica *sexo*, ela encontra-se associada a pouca variabilidade na definição do problema. Com efeito, apenas há a destacar que as raparigas, mais do que os rapazes, mobilizam como elementos definidores do problema os comportamentos do aluno para com o professor e os comportamentos de interacção entre as partes. Tal centração corresponde porventura a uma maior e positiva disponibilidade das raparigas para o autoquestionamento. Mas tal centração pode igualmente admitir uma outra leitura: a que vai no sentido de uma mais fácil identificação das raparigas com a outra parte, identificação que as leva a uma atitude mais exigente e crítica relativamente a si e aos seus pares, cujo contributo se salienta para a criação do problema.

4. No quadro das variáveis de contexto, o destaque da contribuição activa do professor para a criação do problema também é igualmente notório entre os estudantes narradores de *conflitos assimétricos* e entre os *narradores actores*. A primeira situação não será porventura alheia ao facto de, nos conflitos assimétricos, prevalecerem os estudantes mais velhos e portanto aqueles que, por força do seu próprio desenvolvimento psicossocial, se encontram

melhor posicionados para uma contestação da figura de autoridade do professor. A segunda situação poder-se-á dever ao facto de os narradores actores tenderem a assumir uma posição de maior protecção pessoal que os leva a não esquecer o contributo dos outros na criação do problema; também a situação de um maior envolvimento emocional e ou de uma menor identificação com a outra parte do conflito, os leve a não ignorar, e mesmo eventualmente a destacar, o contributo das acções do professor na emergência do problema, mais do que o fazem os narradores observadores.

Atendendo a que podemos falar de uma explicação que descreve (Van der Pligt,1981), parece-nos que é ainda possível invocar uma outra leitura compreensiva destes resultados. Trata-se dos estudos que, no quadro das teorias da atribuição, sublinham os comportamentos explicativos característicos dos actores. Os actores tenderiam a fazer mais atribuições externas do que internas quando se reportam às suas acções, apresentando comportamento inverso quando se trata de fazer atribuições sobre as acções dos outros (Ross, 1977; Van der Pligt, 1981). Esta tendência parece acentuar-se nas situações nos relacionamentos assimétricos e nas situações em que o actor ou o seu trabalho é objecto de avaliação pela outra parte Kramer, 1994, 1995).

Em contraste com os resultados referidos no parágrafo anterior, deve sublinhar-se que são os narradores de *conflitos simétricos* e os *narradores observadores* que significativamente se distinguem dos seus colegas na *invocação do comportamento do aluno* como elemento caracterizador da situação problema. No primeiro caso estamos numa situação facilmente compreensível, já que se trata justamente de um conflito entre pares. Não poderiam pois deixar de invocar o comportamento de tais protagonistas. Reportam-se especialmente a comportamentos disfuncionais entre colegas que são geradores de danos físicos.

No segundo caso, podemos porventura invocar um relativo distanciamento identificatório do narradores observadores relativamente aos alunos, ou um menor envolvimento emocional na situação. Ambas as razões podem ajudar a compreender um posicionamento que leva os observadores a sublinhar com alguma facilidade o contributo dos seus colegas na emergência dos problemas, em detrimento da invocação do contributo do professor. Invocam sobretudo questões relacionadas com comportamentos do aluno para com o professor e com comportamentos disfuncionais na aula. O estilo atributivo decorrente do estatuto de observador, sublinhado pelos estudos da teoria da atribuição a que já fizemos referência, também nos ajudam a compreender estes resultados.

Em suma, nos níveis de competência estrutural de negociação interpessoal (superior no grupo dos actores) de um e outro grupo, no seu maior e menor envolvimento emocional na situação, nos contributos da teoria da atribuição, podemos encontrar algumas pistas de compreensão para o maior distanciamento crítico dos narradores actores relativamente ao professor e para o que parece um movimento de maior identificação com o professor por parte dos narradores observadores. Estas pistas, porém, proporcionam-nos leituras algo contraditórias. Podemos admitir, por um lado, que os actores, grupo de competência de negociação interpessoal mais elevada, serão capazes de transpor uma das componentes da competência (a definição da situação) para a situação real, apresentando-se por isso capazes de uma leitura mais adequada da situação. Por outro lado, podemos admitir que o maior envolvimento emocional dos actores na situação, os torna presa mais fácil dos desvios atribucionais, a que um e outro grupo se encontram sujeitos.

Os Contributos da Análise Estrutural

Relativamente aos resultados obtidos através da análise estrutural da descrição do conteúdo do problema, a estrutura retida através da *primeira dimensão* coincide e confirma os aspectos mais relevantes obtidos pela análise temática e comparativa dos dados. Com efeito, a primeira dimensão opõe os estudantes narradores de conflitos cujo conteúdo tem a ver com o comportamento exibido pelo professor na relação com o aluno e ou deste com o professor, a conflitos cujo conteúdo tem a ver com o comportamento de alunos para com colegas. Acresce que neste eixo os estudantes de 9° e 12° anos surgem associados aos conflitos entre professores e alunos, enquanto que os estudantes de 6° ano se associam a conflitos entre pares. No que respeita à variável natureza do conflito, como seria de prever, os conflitos assimétricos surgem associados aos mesmos elementos que os grupos de 9° e 12° anos e os simétricos, por sua vez, àqueles a que se associam os estudantes de 6° ano.

Na *segunda dimensão* emerge com significado estrutural a oposição entre uma descrição cujo conteúdo remete para comportamentos disfuncionais do aluno na aula versus a sua ausência. Trata-se de uma configuração que parece ter pouco a ver com os estudantes de 12° ano e com os narradores de conflitos assimétricos, como a análise temática e comparativa também indica. Ela apenas distingue os estudantes de 9° e 6° anos. Os primeiros aparecem associados à invocação de problemas relacionados com comportamentos disfuncionais do aluno na aula e os segundos, tal como os narradores de conflitos simétricos, à não mobilização de problemas com tal conteúdo. Portanto segundo parece, são os estudantes do final de 3°

ciclo que mais associados estão a comportamentos que perturbam o que se espera que seja o normal funcionamento de uma aula. Aliás este resultado confirma e ajuda a esclarecer melhor os resultados obtidos pela análise temática: são os alunos de 9º ano que mais invocam esta caracterização do problema, ainda que o procedimento estatístico utilizado os não tenha distinguido de modo significativo.

5.1.4 Conclusões Relativas às Questões do Conflito

O convite apresentado aos estudantes para nos descreverem um conflito terá constituído, para alguns deles, particularmente para os mais novos, um primeiro momento de reconhecimento reflexivo do conflito. Com alguns deles pareceu-nos que na situação vivida terá havido o sentimento mútuo de ameaça relativamente a algo prezado mas não terá havido o distanciamento reflexivo que é inerente à identificação consciente do problema e à geração de pensamentos sobre a maneira mais adequada de sair da situação (Thomas,1992). Em regra, o reconhecimento estritamente emocional não convoca a reflexão sobre as estratégias, podendo antes induzir uma atitude de reactividade à situação, apoiada nas rotinas instituídas (Betsch, Fielder & Brinkmann, 1998).

Ao nível do reconhecimento do problema espera-se que as partes sejam não só capazes de tomar consciência das incompatibilidades ou danos, mas que sejam igualmente capazes de identificar objectivamente as questões realmente em contenda, evitando cair em situações equívocas. Ora, em virtude da natureza do próprio instrumento utilizado nem sempre nos é possível perceber se isso é claro para a parte que escutámos. Por vezes, a descrição do problema é acompanhada de reflexões que nos facilitam a leitura, outras vezes estamos perante a superfície dos factos e, em tais circunstâncias, não nos é fácil aceder à percepção do estudante sobre as questões que estão realmente em jogo.

Fica igualmente em aberto a reflexão sobre o modo como sistemas mais largos interferem no processo do conflito, não só relativamente às intenções e comportamentos estratégicos mobilizados, mas também relativamente ao conteúdo dos problemas. Entretanto, sintetizando a discussão sobre o conteúdo do problema, parece-nos legítimo estabelecer as conclusões que se passa a enumerar.

1. Os estudantes definem os conflitos na aula apoiando-se, por sucessiva ordem de importância, no comportamento dos alunos, dos professores e da interacção entre as partes em conflito.

2. Relativamente à variável *idade-ano de escolaridade* a principal oposição verifica-se entre os estudantes de 6º e 12º anos: os primeiros mais ligados a problemas entre pares e concretamente a problemas envolvendo danos físicos; os segundos mais ligados a problemas entre professores e alunos, envolvendo, principalmente da parte dos alunos, comportamentos de contestação e, da parte do professor, inabilidades na gestão das tarefas de ensino e avaliação, descortesias e não receptividade à palavra dos alunos. Este tipo de conteúdos parece ser substantivamente marcado (a) pelo impacte das energias desencadeadas pelo desenvolvimento físico e biológico próprio do período pubertário, que a generalidade dos estudantes do 2º ciclo atravessa e (b) pela vivência progressivamente mais aguda da crise de identidade que caracteriza os anos seguintes da adolescência, com tudo o que isso acarreta de posicionamento face à autoridade e de consequente sentimento de alteração da correlação de forças na situação.

3. Relativamente à *competência de negociação interpessoal*, ela distingue positivamente os estudantes que invocam problemas relacionados (a) com a tarefa escolar, quer se trate de dificuldades vividas pelos alunos, quer de dificuldades atribuídas ao professor e (b) com o exercício da contestação nas aulas; parece distinguir negativamente os estudantes que, descentrando-se da tarefa, invocam problemas relacionados (a) com agressões físicas entre alunos e (b) com a produção de barulho e confusão nas aulas, acções perturbadoras do bom andamento da tarefa. Os estudantes estruturalmente mais competentes em termos de competência de negociação interpessoal, parecem pois ser aqueles que elegem como centro das suas atenções e preocupações os problemas que de algum modo têm a ver com dificuldades relacionadas com a tarefa escolar e com a protecção da mesma.

4. Relativamente à variável *sexo* ela parece distinguir as raparigas dos rapazes pela ênfase que aquelas colocam numa definição dos problemas assentes nos comportamentos exibidos pelas partes em interacção e nos comportamentos de contestação ao professor. Uma maior sensibilidade à qualidade da própria interacção e uma maior disponibilidade para o autoquestionamento parece ser um traço distintivo do conteúdo dos problemas invocados pelas raparigas.

5. Relativamente à variável *região* ela distingue os estudantes de meio urbano dos estudantes de meio rural, pela ênfase que aqueles colocam numa definição dos problemas assente nos comportamentos exibidos pelo professor na relação com os alunos. Porventura uma maior fragilização do estatuto social dos professores e um maior enaltececimento do estatuto social dos adolescentes é um elemento culturalmente diferenciador do meio urbano,

que tem a sua tradução em ajustamentos do estatuto de um e outro actor nas escolas deste meio. Este factor cultural pode ajudar a compreender o resultado referido.

6. Relativamente à variável *natureza do conflito* ela parece distinguir, por um lado, os narradores de conflitos simétricos, pela atenção que os mesmos concedem, como elementos caracterizadores do conflito, aos comportamentos dos alunos, em particular aos seus comportamentos disfuncionais para com colegas e que são geradores de danos físicos. O facto de se tratar de conflitos entre pares e as características próprias do período pubertário, poderão ajudar a compreender o tipo de conteúdos prevalecentes nas narrativas deste grupo.

Por outro lado, a variável em questão parece distinguir os narradores de conflitos assimétricos pela atenção que os mesmos concedem, como elementos caracterizadores do conflito, aos comportamentos do professor na sua relação com os alunos, bem como aos comportamentos contestatários do aluno. O facto de os conflitos assimétricos predominarem nas narrativas dos mais velhos, especialmente nas de 12° ano, leva-nos a invocar a mais elevada competência de negociação interpessoal neste grupo e também o que já atrás foi dito sobre os possíveis efeitos do agudizar da crise de identidade no tipo de problemas seleccionadas por este grupo de alunos.

Os narradores de conflitos assimétricos também se distinguem pelo peso que concedem aos comportamentos do aluno na aula, nomeadamente os que se prendem com a produção de confusão e balbúrdia. A análise estrutural mostrar-nos-á que se trata de situações predominantemente associadas a estudantes de 9°, grupo que se situa de certo modo a meio caminho entre o fim do período pubertário e o agudizar da crise de identidade.

7. Relativamente à variável *envolvimento do narrador* ela parece distinguir, por um lado, os narradores actores pela atenção que concedem aos comportamentos do professor para com os alunos na sua definição do conflito. Por outro lado, ela parece distinguir os narradores observadores pela atenção que concedem ao comportamento dos alunos e concretamente aos seus comportamentos para com os professores e aos seus comportamentos disfuncionais na aula.

Nos níveis de competência de negociação interpessoal (superior no grupo dos actores) de um e outro grupo, no seu maior e menor envolvimento emocional na situação, nos contributos da teoria da atribuição, podemos encontrar algumas pistas de compreensão para estes resultados. A leitura algo contraditória por elas proporcionada, porém, não nos oferece uma leitura suficientemente conclusiva da situação.

8. A *análise estrutural* confirma alguns resultados obtidos pela análise temática. Assim, confirma por uma lado a oposição entre conflitos que envolvem acções de professores e alunos a conflitos que apenas envolvem acções de alunos entre si, o que parece realmente corresponder a uma das principais oposições em termos da definição do conteúdo dos problemas. A análise estrutural também confirma que aos primeiros estão principalmente associados os estudantes de 9º e 12º anos e os narradores de conflitos assimétricos e aos segundos os estudantes de 6º e os narradores de conflitos simétricos. Por outro lado, a segunda dimensão opõe uma descrição cujo conteúdo remete para comportamentos disfuncionais do aluno na aula versus a sua ausência, associando a sua presença aos estudantes de 9º ano e a sua ausência aos estudantes de 6º ano e aos narradores de conflitos simétricos. São resultados que a análise percentual dos dados também suporta, embora as diferença não alcancem significado estatístico.

5.1.5 As Resoluções Reais do Conflito

Em momentos anteriores do trabalho identificámos como questões da pesquisa no estudo do conteúdo da representação dos estudantes sobre as resoluções do conflito, as seguintes: (a) a identificação das estratégias gerais e dos modos específicos de resolução referidos a propósito das resoluções reais e alternativas; (b) a identificação do modo como se distribuem as responsabilidades de acção, principalmente pelos professores e pelos alunos, nas resoluções reais e alternativas; (c) a clarificação das semelhanças e diferenças que podem ser detectadas num e noutro registo, no real e no alternativo, questão que só será tratada na secção seguinte; (d) as relações entre as resoluções e as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, relações susceptíveis de nos evidenciarem diferenças no conteúdo representacional; (e) os elos estruturais existentes entre os diversos elementos detectados no conteúdo representacional e o modo como neles se posicionam os participantes em função das variáveis idade-ano de escolaridade e natureza do conflito.

Dizíamos no capítulo da metodologia que, com o questionamento sobre as estratégias gerais, o que estava em causa seria sobretudo percebermos que espaço ocupam na dinâmica interaccional da aula as estratégias assentes numa maior colocação na perspectiva do outro, como o são as estratégias abertamente cooperativas e todas aquelas que de algum modo apontam para a aproximação ao outro e para a escuta do seu ponto de vista. E ainda, por oposição ou simples contraste com estas, que espaço ocupam as estratégias assentes no domínio sobre o ou do outro e na aparente não consideração dos respectivos pontos de vista,

como o são as estratégias abertamente autoritárias e todas aquelas que de algum modo apontam para o afastamento do outro e para a desatenção ao seu ponto de vista. Com o questionamento sobre as responsabilidades de acção, o que está em causa é sobretudo perceber a estrutura da participação social na sala de aula: quem participa na resolução dos problemas? E quem participa, participa como? Ao fim e ao cabo o que está em jogo nestes domínios é perceber, através de que modos de participação se organizam ou poderiam organizar as interacções nas situações de conflito interpessoal na sala de aula.

Acresce que, ainda em momentos anteriores do trabalho, destacámos o interesse especialmente teórico de três questões a considerar no domínio das resoluções do conflito. Uma primeira questão tem a ver com as relações entre a competência teórica de resolução dos conflitos, indicada pela média da competência de negociação interpessoal, por um lado, e, por outro lado, a competência que se aplica em níveis mais próximos da acção real: o nível da narrativa sobre as resolução reais levadas a cabo e o nível das intenções estratégicas de acção equacionadas no quadro das resoluções alternativas. Em definitivo o que está aqui em questão é sabermos se os participantes que se revelam mais capazes quando as suas competências sociais são avaliadas em contexto de entrevista sobre situações conflituais hipotéticas, se mostram igualmente os mais capazes quando conceptualizam o seu quotidiano (Kohlberg & Turiel 1971; Kohlberg, Power & Higgins, 1977; Jaquette, 1980; Rest, 1979, 1988; Selman, 1977, 1980, 1985, 1990). Uma segunda questão tem a ver com a intenção de percebermos se a qualidade desenvolvimental da resolução difere e em que sentido difere, consoante se trata de situações de conflito simétrico ou assimétrico. Teoricamente seria de esperar que nos conflitos simétricos, em virtude da sua maior horizontalidade relacional, emergissem soluções mais avançadas, mais cooperativas, do que nas situações de conflitos assimétricos (Piaget, 1987; Selman, 1980). Finalmente, uma terceira questão equaciona se as formas de compreensão social mobilizadas pelos participantes a propósito das situações apresentadas mantêm algumas relações com as resoluções reais ou alternativas. Teoricamente seria de esperar que as descrições mais unilaterais e exógenas, tenderiam a promover resoluções menos produtivas (Donohue, & Kolt, 1992). A última destas três questões será discutida na secção em que se abordam as formas de compreensão social mobilizadas pelos estudantes; as outras questões serão consideradas nas secções sobre as resoluções reais e as propostas em alternativa.

Recordadas as questões em apreço, passemos então à apresentação de uma síntese dos resultados e sua discussão. Na presente secção, centrada na definição da situação real, vamo-nos debruçar sobre os aspectos do tema da resolução, que designámos de real;

posteruiormente, abordaremos a definição da situação alternativa, consubstanciada nas propostas de resolução apresentadas pelos estudantes.

Estratégias Gerais e Modos Específicos de Resolução Real: Perfil Geral da Amostra

No campo da resolução que, por comodidade, vimos designando como resolução real, a gestão mais saliente assenta no uso das estratégias gerais de afastamento e intermédias, ainda que as estratégias de aproximação e neutras se apresentem também com uma notável expressão. Contudo o uso das estratégias gerais de afastamento e intermédias é referenciado por pelo menos o dobro dos participantes que referenciam os dois outros campos estratégicos.

Ao nível dos modos específicos de resolução, apenas as acções mais extremadas se destacam pelo seu menor uso, quer no polo positivo, com a negociação, quer no polo negativo, com a sublevação. Portanto, nem a cooperação perfeita, nem a oposição aberta e violenta, se apresentam como soluções especialmente ilustrativas da gestão dos conflitos na aula. Entre estes dois extremos distribui-se um conjunto de modos específicos de resolução, devendo no entanto destacar-se como mais usados a imposição, a comunicação unilateral, o recurso a terceiros exteriores à aula e os procedimentos de distância. Não aparecem neste grupo mais expressivo nem a interacção, nem os procedimentos de aproximação, ou seja, os modos específicos de resolução que caem no campo das estratégias gerais positivas ou de aproximação.

Se postularmos que as estratégias são indicativas dos modos de relação em vigor (Deutsch, 1992) podemos porventura concluir que as salas de aula não se caracterizam de um modo saliente (a) nem por um contexto de interacção baseado na confiança, na colaboração, na horizontalidade, na autonomia, no respeito mútuo, (b) nem por um contexto de interacção em que alguma das partes se sinta estimulada ou com o poder suficiente para o uso de formas extremas de confronto que levem a uma resolução a seu inteiro favor dos problemas emergentes. Observe-se agora a variabilidade detectada na distribuição destas categorias, na sua relação com as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto.

As Variabilidades Detectadas no Perfil Geral da Amostra, no Quadro das Variáveis de Ancoragem

Consideraremos as estratégias e modos específicos de resolução mais relevantes que se mostraram significativamente relacionados com as variáveis de ancoragem, começando por olhar as variáveis desenvolvimentais.

1. Iniciando pela *idade-ano de escolaridade*, podemos dizer que esta variável se relaciona significativamente com a referência a conflitos que foram resolvidos através da estratégia geral de aproximação. No entanto, esta relação parece resultar do efeito acumulado das diferenças, não legitimando a saliência significativa de nenhum grupo. Porém, ainda que sem significado estatístico, podemos dizer que são os estudantes de 12° ano que mais invocam nas suas narrativas o uso da estratégia geral de aproximação, ao mesmo tempo que no grupo se esbate, agora significativamente, a referência ao uso dos modos impositivos de gestão.

Tendo em conta o modo como se apresentam estas categorias nas narrativas, parece que podemos concluir que espontânea ou intencionalmente e por acção de uma ou de ambas as partes, se verifica uma alteração dos modos de resolução dominantes relacionados com o esperado desenvolvimento dos alunos. Senão, porque invocariam os estudantes de 12° ano as estratégias de aproximação mais do que os seus colegas e porque invocariam significativamente menos que eles o modo específico de imposição? Na verdade, talvez se deva admitir a existência de uma teoria implícita nos actores em presença que reconhece que as estratégias mais produtivas junto dos estudantes de 12° ano são as que de algum modo tomam em consideração o seu ponto de vista ou, dito de outro modo, que não há condições de utilização junto deles dos modos mais autoritários de resolução. A ideia de desenvolvimento parece estar associada à ideia de mais poder, de um estatuto de poder menos distanciado relativamente ao professor, ainda que seja difícil falar em igualdade de poderes (Hargreaves, 1978). No entanto, contrariamente aos resultados encontradas por outros investigadores (Magenum & Pruit, 1978; Rubin & Brown, 1975; Deutsch, 1990), julgamos que esta relativa proximidade de poderes permite gerar soluções que, pelo menos para os alunos, são um pouco mais vantajosas do que as sofridas no passado.

2. A outra variável desenvolvimental considerada, a *competência de negociação interpessoal*, vem confirmar em alguns aspectos a conclusão referida no parágrafo anterior. Com efeito, por um lado, a média da competência de negociação interpessoal é significativamente mais elevada nos estudantes que não se reportam à mobilização de estratégias gerais negativas, do que naqueles que o fazem. Por outro lado, ao nível dos modos específicos de resolução, a média da competência de negociação interpessoal é significativamente superior nos estudantes que se reportam ao uso da interacção e distingue negativamente aqueles que se reportam ao uso da imposição. A competência de negociação interpessoal também distingue positivamente os participantes que se reportam ao uso de

procedimentos do campo das estratégias intermédias (recurso a procedimentos de distância) e neutras (recurso a procedimentos instrumentais).

Trata-se de resultados que parecem reforçar a ideia da existência de uma teoria implícita sobre a adaptação desenvolvimental das resoluções adoptadas. A referência ao uso de resoluções produtivas parece andar associada a médias mais elevadas da competência de negociação interpessoal, sendo a inversa igualmente verdadeira. Parece que podemos concluir que, em certas circunstâncias, a média da competência de negociação interpessoal é indicativa do tipo de experiências resolutivas vividas pelos participantes, apresentando-se os de menor competência de negociação interpessoal associados à vivência de resoluções dos conflitos de natureza claramente improdutiva. Note-se que não estamos a afirmar aqui uma relação, causal, ou outra, entre competência e acção, contrariando por este modo diversos estudos que sublinham a maior flutuação e diversidade dos raciocínios quando em exercício nos contextos naturais (Shantz, 1975; Flavell, 1977; Selman, 1980, 1985, 1990; Jaquette, 1980). Na verdade, nem todas as acções resolutivas têm os alunos como sujeito. Por isso o que podemos destacar é que a competência parece predizer o tipo de situações negociais a que os participantes são expostos. Parece verificar-se um certa evolução dos contextos relacionais junto dos estudantes mais desenvolvidos.

3. No quadro das variáveis demográficas, o *sexo* também aparece relacionado com algumas diferenças encontradas. Com efeito, parece que as raparigas se distinguem dos rapazes pelo facto de, nas suas histórias, a presença das estratégias intermédias e seus modos específicos de resolução (comunicação unilateral e procedimentos de distância) se manifestarem mais expressivamente. Parece que o que separa neste aspecto as narrativas dos grupos definidos em função do sexo não se situa tanto no campo das estratégias mais extremadas, mas sim no campo definido pelas soluções intermédias de resolução. Assim, as histórias das raparigas não se distinguem significativamente das dos rapazes pela superior emergência de caminhos que traduzem o incentivo à aproximação e colaboração pessoal, mas também não se distinguem por aqueles que têm a ver com afirmações excessivas de poder e ou expressa submissão ao mesmo. É um pouco no campo do meio termo que a diferença se situa: nas raparigas a comunicação está mais presente, mas na sua formulação unilateral; a separação aparece mais, mas não nas suas formulações menos fortes. Talvez possamos dizer que o que distingue as histórias das raparigas relativamente às dos rapazes é a referência ao uso de soluções mais convencionais, no sentido em que são, para o bem e para o mal, soluções menos arriscadas.

4. Ainda no campo das variáveis demográficas, deve sublinhar-se que nas histórias de estudantes de *meio urbano* o recurso à imposição unilateral e autoritária das soluções se encontra menos presente do que nas histórias dos estudantes do meio rural. Tal resultado parece indicar-nos que as relações nas escolas de meio urbano se caracterizam por traços de uma menor verticalidade e autoritarismo do que aqueles que encontramos nas escolas de meio rural. Ocorre-nos observar o que já invocámos na secção anterior quanto ao conteúdo dos conflitos: porventura podemos imaginar que se verifica no meio urbano, a par de uma maior fragilização do estatuto social do professor, um fortalecimento do estatuto e poder adolescente. Estas alterações podem ter a sua tradução no contexto escolar em ajustamentos do estatuto de um e outro actor nas escolas de meio urbano, ajustamentos que facilitam um maior questionamento das posições do professor e que podem ajudar a compreender o resultado referido.

5. No campo das variáveis de contexto, destaque para a prevalência das estratégias gerais de afastamento nos *conflitos assimétricos*, quando comparados com os conflitos entre alunos. Portanto, nos conflitos entre pares as estratégias de afastamento são significativamente menos mobilizadas do que nos conflitos professor-aluno. Trata-se de um resultado que embora não confirme directamente a esperada associação entre soluções produtivas ou cooperativas e contextos mais horizontais de relação (Piaget, 1987; Selman, 1980), dá no entanto indicações que vão nesse sentido: as soluções menos produtivas relacionam-se preferencialmente com os contextos não horizontais de relação, com os contextos assimétricos. Parece que os conflitos simétricos, porventura em virtude da maior horizontalidade que os caracteriza, e não obstante as quezílias pessoais e mesmo as agressões físicas que definem o conteúdo de muitos deles, são menos potenciadores de soluções negativas do que os conflitos assimétricos. Pelo contrário, as relações caracterizadas por um maior desequilíbrio de poderes, parece que são mais potenciadoras de desenvolvimentos negativos do processo de conflito, facilitando o recurso a resoluções mais autoritárias. Portanto, reforçamos aqui a ideia de que uma maior horizontalidade na relação potencia soluções mais produtivas, enquanto que relações marcadas por estatutos de poder muito desiguais potenciam soluções mais destrutivas (Piaget, 1987; Selman, 1980).

Apesar da natureza específica da relação entre pares que são colegas, nomeadamente por um investimento emocional e uma intimidade potencialmente menores do que a registada entre pares de amigos, namorados ou irmãos, encontramos de facto neste contexto soluções que são comuns às verificadas entre pares de amigos. Estamos, no entanto, atentos aos alertas

daqueles que sublinham os cuidados a haver em generalizações fáceis de uns contextos relacionais para outros, com base no critério único da paridade etária (Kelley, Berscheid, Christensen, Harvey, Huston, Levinger, Mcclintock, Peplau & Peterson, 1983; Furman & Buhrmester, 1985).

6. Refira-se também a variabilidade associada ao estatuto de *envolvimento do narrador* no conflito. Na verdade, os estudantes actores tendem a referenciar mais do que os seus colegas a presença de procedimentos de distância na gestão dos conflitos. Os narradores observadores parecem ser menos sensíveis à mobilização de soluções negativas, ou pelo menos às deste tipo. Até pode suceder que, nos conflitos narrados pelos observadores, tenham efectivamente sido menos mobilizados os procedimentos de distância. Mas também podemos considerar que, porventura, se verifica entre os observadores um maior distanciamento emocional ou uma menor cumplicidade com os seus colegas estudantes que os leva a prestar menos atenção ao uso dos procedimentos de distância, de que eles são, em regra, sujeitos passivos.

A Análise Estrutural da Resolução Real

Quanto à análise estrutural dos dados ela distingue, na primeira dimensão, os participantes que se caracterizam pelo monolitismo estratégico (no caso, estratégias de afastamento), daqueles que se caracterizam pela diversidade de estratégias (no caso, modos de resolução do campo das estratégias positivas e intermédias). Também a dimensão dois opõe monolitismo a diversidade estratégica, ainda que com um outro conteúdo específico: modos de resolução do campo das estratégias positivas versus modos de resolução do campo das estratégias negativas, intermédias e neutras, respectivamente. Como se viu, em ambas as dimensões, são uma ou outra das estratégias mais extremadas, ora a positiva, ora a negativa, que surgem isoladas num dos pólos dos eixos.

A análise estrutural dos dados também nos revela que as histórias dos estudantes de 12° ano se encontram mais associadas ao uso de estratégias variadas enquanto que as dos estudantes de 6° e 9° anos se associam preferencialmente às referências a um só tipo de estratégias. Este resultado parece confirmar, ainda que sob um outro critério de análise, a hipótese de existência de um certo percurso desenvolvimental adaptativo das resoluções em função das exigências e possibilidades colocadas pelo desenvolvimento dos sujeitos. Portanto o que parece distinguir as histórias dos estudantes de 12° ano, segundo este critério de análise, não é propriamente a natureza das estratégias; o que parece distingui-las é a mobilização de

uma maior variedade de soluções. Esta possibilidade de recurso a uma maior variedade de soluções parece-nos indicativa de uma maior capacidade de adaptação funcional às circunstâncias, as quais, pela sua natureza diversa, podem solicitar soluções diversas.

Este tipo de oposição, da variedade versus uniformidade, também distingue os narradores de conflitos simétricos dos assimétricos. Assim, os narradores de conflitos simétricos parecem localizar-se no grupo onde predomina um certa monocromia de soluções, enquanto que os estudantes narradores de conflitos assimétricos se lhes opõem pela mobilização de uma maior diversidade de estratégias, coincidindo assim com os estudantes mais velhos, os de 12° ano. Aqui as respostas mais ricas são-no em virtude da sua diversidade, e não necessariamente em virtude da sua qualidade, e provêm do lado dos narradores dos conflitos assimétricos. Porventura o facto de os conflitos simétricos serem mais frequentes entre os estudantes de 6° ano, pode explicar esta menor capacidade de equacionamento de soluções diversificadas.

5.1.6 Conclusões Relativas às Resoluções Reais do Conflito

Vejamos então em síntese, no domínio da resolução real, as conclusões descritivas do conteúdo da representação, nas suas dimensões principais e nos seus elos estruturais. Vejamos também em síntese as conclusões indicativas do sentido da relação entre as principais dimensões do conteúdo representacional e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo. Passamos a enumerar as conclusões estabelecidas.

1. O recurso a estratégias gerais de afastamento e intermédias na resolução dos conflitos é referido pelo dobro dos estudantes que referem o recurso às estratégias de aproximação e neutras. O retrato apresentado pelos estudantes sobre a natureza das resoluções dominantes sublinha pois a prevalência de soluções não produtivas e, por consequência, de relações não cooperativas.

2. Uma análise mais fina dos resultados indica-nos que a imposição (*v. g.*, castigos, ordens) e a comunicação unidireccional (*v. g.*, chamadas de atenção, avisos, ameaças, conselhos) são os modos específicos cuja mobilização mais se destaca na resolução dos conflitos. O primeiro integra-se no campo das estratégias de afastamento e o segundo no das estratégias intermédias. Confirma-se pois a ausência, em termos de dominância, de soluções produtivas.

3. Os modos resolutivos mais extremados, como sejam, a negociação e a sublevação, apresentam uma expressão praticamente insignificante.

4. A variável desenvolvimental *idade-ano de escolaridade* mostra-se significativamente relacionada com a mobilização de estratégias gerais de aproximação e também com o modo específico de imposição. Esta relação indica-nos que o recurso à estratégia e ao modo específico de resolução referidos é, respectivamente, mais expressivo e significativamente menos mencionado pelos estudantes de 12° ano do que pelos seus colegas dos outros anos de escolaridade. Parece, pois, verificar-se uma certa adaptação do tipo de soluções mobilizadas ao desenvolvimento dos estudantes e consequentemente aos ajustamentos nos estatutos relativos de poder potenciados por esse desenvolvimento.

5. Os participantes com média de *competência estrutural de negociação interpessoal* mais elevada reportam-se significativamente menos ao uso de estratégias de afastamento e ao seu modo específico de imposição. A competência estrutural de negociação interpessoal distingue ainda positivamente os participantes que se reportam ao uso de modos específicos do campo das estratégias produtivas (interacção), intermédias (procedimentos de distância) e neutras (procedimentos instrumentais). Portanto, a competência estrutural de negociação interpessoal parece permitir predizer a qualidade das soluções dos conflitos susceptíveis de ser vividas pelos participantes, concretamente a possibilidade de os de média mais elevada poderem estar mais sujeitos a experiências de resolução produtivas do que improdutivas.

6. A variável *sexo* mostra-se significativamente relacionada com a mobilização de estratégias gerais intermédias e também com os modos específicos de comunicação unilateral e procedimentos de distância. Esta relação indica-nos que o recurso à estratégia e modos específicos de resolução referidos é significativamente mais mencionado pelas raparigas do que pelos rapazes. Este resultado parece permitir-nos sublinhar que nas narrativas das raparigas não dominam com alcance diferenciador as soluções positiva ou negativamente mais extremadas, mas aquelas que se encontram situadas em pontos mais intermédios do espectro das soluções.

7. A variável *região* mostra-se significativamente relacionada com o recurso à imposição unilateral e autoritária das soluções. Esta relação indica-nos que o recurso à mobilização do modo específico de resolução referido, é significativamente mais mencionado pelos estudantes de meio rural do que pelos de meio urbano. Diferenças no estatuto social relativo do professor e do aluno fora e dentro da escola, entre os meios urbano e rural, fornecem-nos uma pista de leitura possível deste resultado. A cultura escolar não será porventura indiferente a estas prováveis diferenças verificadas no meio cultural mais vasto.

8. A variável *natureza do conflito* mostra-se significativamente relacionada com o recurso à estratégia geral de afastamento e aos modos específicos de conformidade e sublevação. Estas relações indicam-nos que o recurso à estratégia e modos específicos de resolução referidos são significativamente mais mencionados pelos narradores de conflitos assimétricos do que pelos de conflitos simétricos. Este resultado parece confirmar as maiores potencialidades das relações mais horizontais no sentido da promoção de soluções mais próximas da cooperação e sobretudo as maiores potencialidades das relações mais verticais no sentido da promoção de soluções mais autoritárias, competitivas e prejudiciais à relação.

9. A variável *envolvimento do narrador* mostra-se significativamente relacionada com o recurso ao modo específico procedimentos de distância. Esta relação indica-nos que o recurso a esta solução, é significativamente mais mencionado pelos narradores actores do que pelos narradores observadores. O envolvimento dos actores na situação torna-os porventura mais sensíveis a certos procedimentos que escapam a um narrador que, embora eventualmente mais neutro, pode dispor ou mobilizar distinta informação sobre a situação e pode carecer de sensibilidade a alguns indicadores menos objectivos das soluções.

10. A *análise estrutural* dos dados parece revelar-nos em ambas as dimensões que as histórias dos estudantes de 12° ano se encontram mais associadas ao uso de estratégias variadas, enquanto que as dos estudantes de 6° e 9° anos se associam preferencialmente às referências a um só tipo de estratégias. Trata-se de um resultado que parece confirmar a hipótese de existência de um certo percurso desenvolvimental adaptativo das resoluções em função das exigências e possibilidades colocadas pelo desenvolvimento dos sujeitos. Porém, distintamente do que sucede na análise comparativa, o que parece distinguir as histórias dos estudantes de 12° ano e a sua maior riqueza em termos das soluções, não é propriamente a natureza das soluções, mas a mobilização de uma maior variedade de soluções.

A localização dos grupos definidos pela variável natureza do conflito acompanha o tipo de oposição registada a propósito da variável idade-ano de escolaridade. Assim, os narradores de conflitos simétricos localizam-se no grupo onde predomina um certa monocromia de soluções, tal como os estudantes de 6° ano, enquanto que os narradores de conflitos assimétricos se lhes opõem pela mobilização de uma maior diversidade de estratégias, coincidindo com os estudantes de 12° ano. A leitura que fazemos deste resultado identifica-se com a que acabámos de apresentar para a variável ano de escolaridade, pelo que nos dispensamos de a repetir.

5.1.7 O Professor e o Aluno, Enquanto Sujeitos de Acção na Resolução Real

Veremos em primeiro lugar, no quadro das atribuições ao professor, o que se passa quanto ao perfil geral da amostra e depois as heterogeneidades que surgem associadas às variáveis de ancoragem da representação. De seguida, procederemos de igual modo no que respeita ás atribuições de acção resolutiva aos alunos.

O Professor Sujeito de Acção na Resolução Real: Perfil Geral da Amostra

No que respeita à identificação dos actores nos processos de resolução há a destacar, em primeiro lugar, a presença esmagadora do professor. Apenas cerca de dez por cento dos estudantes não refere acções por eles protagonizadas. Mesmo nos conflitos entre alunos a sua intervenção apresenta-se bastante expressiva. Em segundo lugar, há a destacar que poucos estudantes atribuem ao professor acções resolutivas que se situem no campo das estratégias de aproximação, predominando as referências ao uso das estratégias de afastamento e intermédias. Em conformidade com este quadro, a nível dos modos de resolução, são a imposição, a comunicação unilateral e o recurso a terceiros, as atribuições mais expressivas. Se aceitarmos a existência de uma relação recíproca entre a natureza das resoluções e a natureza das interacções (Deutsch, 1977; 1990), teremos de concluir que as condições de interacção propiciadas por tal quadro resolutivo se encontram longe de poder ser consideradas particularmente positivas.

Este conjunto de resultados, em termos gerais, está de acordo com os que referimos sobre a totalidade da amostra. Atendendo à natureza das estratégias negociais prevalecentes, encontramos aqui um reforço da ideia que aponta para a prevalência de relações marcadamente verticais e autoritárias no contexto aula (Deutsch, 1977; 1990). Observemos agora a variabilidade encontrada neste perfil geral, quando cruzado com as variáveis de ancoragem.

O Professor Sujeito de Acção na Resolução Real: Variabilidades Detectadas no Quadro das Variáveis de Ancoragem

Veremos o cruzamento da atribuição de acções ao professor, sucessivamente com as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto.

1. No quadro do cruzamento com as variáveis desenvolvimentais, deve destacar-se, em primeiro lugar, que existe uma relação entre o volume das atribuições de acções resolutivas ao

professor e a *idade-ano de escolaridade*. De certo modo, este resultado parece ser um interessante indicador de adaptação das soluções dos conflitos ao desenvolvimento dos alunos: os professores tenderiam a recuar um pouco e a intervir tanto menos quanto mais desenvolvidos vão sendo os alunos. Contudo há que ter alguns cuidados com tal extrapolação. Com efeito, embora o volume das atribuições ao professor vá sendo progressivamente menor à medida que avançamos nos anos de escolaridade, na verdade as diferenças entre os grupos de estudantes não apresentam um significado estatístico localizado.

Em segundo lugar, é interessante observar que, ao nível das estratégias gerais, apenas no campo da atribuição ao professor de estratégias de afastamento se regista alguma variabilidade. Ora sucede que esta variabilidade vai no sentido de reforçar uma ideia já sublinhada num outro contexto: as estratégias gerais de afastamento e o modo específico de imposição a elas associado não só são menos usados (ou referidos) nos conflitos narrados pelos estudantes de 12° ano, como são significativamente menos usados pelos professores na gestão dos conflitos. Reencontramos aqui suporte para a hipótese de existência de uma teoria implícita de desenvolvimento da qualidade das resoluções mobilizadas, teoria porventura associada a um certo cálculo dos professores sobre a eficácia das soluções no quadro de uma outra correlação de forças entre professores e alunos, que parece estabelecer-se nos anos já mais adiantados da adolescência.

Ao nível dos modos específicos de resolução também se regista uma distribuição desigual no recurso pelos professores aos procedimentos de distância, os quais são significativamente menos usados junto dos estudantes de 6° ano. Trata-se de um resultado que, embora relativo a um modo específico de resolução do campo das estratégias intermédias, não nos parece contraditório com o que expusemos no parágrafo anterior. Os professores tendem a usar menos uma gestão negativa do conflito de contornos mais extremados junto dos estudantes de 12° ano, mas tal retracção já não se verifica com uma gestão negativa de contornos mais intermédios.

Em síntese, os resultados referidos, particularmente, a associação entre a idade e o volume e natureza das estratégias, parecem indicar-nos mais uma vez que, com ou sem intencionalidade, se verifica uma certa adaptação das estratégias, neste caso claramente do professor, à idade-ano de escolaridade dos estudantes. Esta adaptação parece ter um sentido desenvolvimental, já que ela se traduz pelo evitar das estratégias de pendor mais autoritário junto dos estudantes mais velhos. Trata-se de um resultado que faz pressupor, neste contexto, o progressivo esbatimento das relações acentuadamente hierarquizadas. Note-se que não se

apresenta fácil a comparação deste resultados com outros obtidos sobre o estudo do conflito no quadro na psicologia social. Neste quadro, não encontrámos estudos sobre a evolução das negociações em função da idade. Resultados desta natureza encontrámo-los no âmbito da psicologia estrutural do desenvolvimento (Selman, 1980; Selman, Beardslee, Scultz, Krupa & Podorefsky, 1986). Ora esta, como se sabe, é sobre as competências, e não sobre a acção, que estabelece as suas conclusões

No entanto, não podemos avançar no sentido da afirmação da clara prevalência de relações horizontais e de soluções cooperativas dos conflitos. Com efeito, o segundo traço diferenciador das atribuições ao professor, e agora ao nível dos modos específicos de resolução, é o uso de procedimentos de distância, ou seja, de soluções do campo das estratégias intermédias, as quais se encontram a meio caminho entre a verdadeira comunicação e a sua ausência. Trata-se de procedimentos significativamente menos usados junto dos estudantes de 6º ano, o que também é indicativo do seu uso preferencial junto dos estudantes de 9º e 12º anos.

O facto de parecer verificar-se o menor uso pelos professores de estratégias negativas junto do grupo de 12º ano, não tem pois como dado complementar que, neste nível de escolaridade, a actuação dos professores se caracteriza distintivamente pelo uso das estratégias de aproximação. É verdade que junto dos estudantes de 12º ano os professores já não privilegiam o recurso às estratégias negativas, mas também não chegam a optar decididamente por soluções produtivas ou positivas de resolução dos problemas. Sendo de admitir, na sequência da tese de Deutsch, um esbatimento das relações mais hierarquizadas, não é contudo de supor que se instale entre os estudantes mais avançados na eswcolaridade e os professores relações pautadas pela igualdade e cooperação.

2. Ainda no quadro das variáveis desenvolvimentais, a *competência de negociação interpessoal* distingue positivamente os estudantes que atribuem ao professor o uso de procedimentos instrumentais. É um resultado interessante que parece indiciar que os estudantes socialmente mais desenvolvidos parecem conceder especial atenção, e porventura valor, ao recurso pelo professor a variáveis de natureza pedagógica ou relacionadas com o meio físico da aula na resolução dos conflitos. As soluções deixam de estar centradas nas pessoas e prevalece a atenção sobre o possível contributo de uma ou outra variável do contexto para a resolução do problema (Thomas, 1992).

3. Do cruzamento entre as atribuições resolutivas ao professor e as variáveis demográficas, verificou-se que *os estudantes de meio rural* confirmam também aqui uma

imagem de professor mais autoritária, menos dialogante, do que a dos seus colegas do meio urbano. Com efeito, atribuem-lhes mais estratégias negativas e mais modos de imposição e de distanciamento, do que o fazem os seus colegas do meio urbano.

Parece-nos de sublinhar conclusões provenientes de outras investigações que confirmam o efeito da cultura na natureza das soluções de conflito (Selman, 1980), ainda que essas conclusões se reportem a competências estruturais da acção, portanto a estruturas que se encontram mais longínquas da acção do que o registo da acção quotidiano que aqui é solicitado aos estudantes. Também nos parece legítimo mobilizar novamente a ideia de que uma maior fragilização do estatuto social dos professores e um maior enaltececimento do estatuto social dos adolescentes no meio urbano, tem a sua tradução em ajustamentos do estatuto de um e outro actor nas escolas de meio urbano, que podem ajudar a compreender o resultado referido.

4. Finalmente, o cruzamento das atribuições resolutivas ao professor com as variáveis de contexto, revela-nos que os narradores observadores parecem atribuir ao professor o recurso a terceiros mais do que o fazem os narradores actores. Esta diferença pode indicar que, efectivamente, os observadores assistiram mais do que os seus colegas a situações em que as coisas efectivamente assim se passaram. Pode, porém, tratar-se de um resultado que, acumulado com outros já referidos, vem confirmar que em alguns aspectos actores e observadores não valorizam os mesmos elementos das situações, mesmo quando se trata da sua simples análise descritiva, distinção que alguns investigadores também encontraram (Nisbett, Caputo, Legant & Marecek, 1973, entre outros).

A Análise Estrutural das Atribuições de Resolução ao Professor

Quanto à análise estrutural, na primeira dimensão ela agrupa os estudantes que atribuem ao professor o uso de estratégias intermédias, opondo-os àqueles que atribuem estratégias negativas. A localização das variáveis suplementares aproxima-se de algumas das conclusões estabelecidas com base na análise temática e comparativa dos dados. Com efeito, os estudantes do 12° ano associam-se aos indivíduos que atribuem ao professor a mobilização de modos de resolução do campo das estratégias intermédias, enquanto os do 6° ano e os narradores de conflitos simétricos se localizam no grupo daqueles que atribuem ao professor o recurso à imposição. Portanto, é no contexto da relação com os mais novos e mesmo na intervenção em conflitos simétricos que os professores surgem associados ao uso das resoluções mais autoritárias.

Já a segunda dimensão opõe os estudantes que atribuem aos professores o uso de alguma pluralidade de estratégias (negativas e neutras), àqueles que lhes atribuem o recurso a um só tipo de estratégia (neutras). Há que referir que é junto dos estudantes do 9° e não dos do 6° que os professores mobilizam, além de outras, estratégias negativas. Trata-se de um resultado que não parece ser consentâneo com a hipótese que atrás colocámos sobre uma teoria desenvolvimental implícita dos procedimentos de gestão.

Contudo também atrás valorizámos como sinal de uma maior riqueza funcional o uso de uma pluralidade de estratégias, por oposição à sua não diversidade. Ora, deve destacar-se que é junto dos estudantes do 9° ano e não dos do 6°, que os professores aparecem associados ao uso de uma pluralidade de estratégias, o que também é, por si, um indicador da qualidade adaptativa dos processos de gestão. Acresce que, no campo das estratégias neutras, com modos específicos presentes em ambos os lado do eixo, o grupo de 9° ano associa-se à atribuição ao professor de procedimentos instrumentais, portanto a uma procura de solução dos problemas centrada nos recursos existentes na situação; em contrapartida, no lado oposto, o grupo de 6° ano associa-se à atribuição ao professor do apelo ou da delegação em terceiros da resolução dos problemas. Em suma, nesta dimensão a configuração da oposição entre os dois grupos não permite uma leitura unívoca da situação: por um lado, são os estudantes de 9° ano que surgem associados à atribuição de uso pelos professores de estratégias negativas; por outro lado, são também eles que surgem associados ao uso pelos professores de uma pluralidade de estratégias e ao recurso a um modo de resolução do campo neutro que parece implicar um maior compromisso e responsabilização face à situação.

No quadro da variável natureza do conflito, deve destacar-se que esta segunda dimensão discrimina os narradores de conflitos simétricos, localizando-os, como quase sempre sucede, do mesmo lado do grupo de 6° ano. A propósito deste resultado, julgamos teoricamente interessante sublinhar que os conflitos simétricos só parecem apresentar-se como potenciadores de resoluções menos improdutivas do que as mobilizadas nos conflitos assimétricos, quando a situação conflitual é analisada globalmente, confirmando-se aí expectativas provenientes de outros quadros de investigação (Piaget, 1987). Quando esmiuçamos a análise e vamos ver as acções atribuídas ao professor o quadro altera-se. O que se verifica na sala de aula é que a presença dos professores é sempre mais ou menos incontornável, mesmo no contexto dos conflitos simétricos. Esta presença constante de um terceiro elemento é, apenas pela simples presença, potencialmente influenciadora de alterações na dinâmica da relação entre pares.

Acresce que os professores intervêm com frequência na resolução dos problemas entre os alunos, alterando a dinâmica do conflito entre pares. Esta intervenção pauta-se geralmente pelo recurso a acções resolutivas bastante afastadas da cooperação. Um potencial papel mediador poderia dar espaço à cooperação, ao ensino e treino das partes no sentido da cooperação. Mas não parece ser isso que se verifica. O papel do professor nos conflitos simétricos é muito mais o de alguém que vai resolver pelas partes, impondo o fim da situação ou recorrendo a terceiros exteriores à sala de aula para a resolução da questão. No *continuum* negocial perspectivado por Thibault e Walker (1975, 1978), a intervenção dos professores parece situar-se preferencialmente no lado mais negativo do espectro de possibilidades.

O Aluno, Sujeito de Acção na Resolução Real: Perfil Geral da Amostra

Relativamente à atribuição de acções resolutivas aos estudantes o resultado que, à primeira vista, se destaca tem a ver com o facto de um pouco mais de metade dos narradores lhes atribuir tais responsabilidades. Se nos ficássemos por esta informação parece que poderíamos concluir por uma razoável participação estudantil na resolução dos problemas interaccionais na aula. Uma aproximação mais cuidada aos resultados revela-nos, todavia, uma situação bem menos favorável. É verdade que a distância entre as distribuições das atribuições estratégicas não é particularmente elevada: a estratégia mais expressiva tem apenas mais dez pontos percentuais acima da menos bem colocada; porém a estratégia que parece ser mais usada pelos estudantes é a negativa e, nesta, a conformidade parece ser o modo específico de resolução mais saliente. O retrato que nos fica sobre a participação estudantil na resolução dos problemas perde, pois, o impacte positivo colhido numa primeira leitura. A posição do aluno aparece pois como complementar da posição do professor. Apoiados na tese de Deutsch (1990), podemos então concluir que a tais processos de negociação corresponde um modelo relacional hierarquizado, conclusão que já podemos estabelecer noutros contextos de análise. Em todo o caso é interessante verificar que variações introduzem na situação as variáveis de ancoragem da representação.

O Aluno Sujeito de Acção na Resolução Real: Variabilidades Detectadas no Quadro das Variáveis de Ancoragem

Vejamos o cruzamento da atribuição de responsabilidades ao aluno, sucessivamente com as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto.

1. No âmbito do cruzamento entre a variável desenvolvimental ano *idade-ano de escolaridade* e os conteúdos representacionais em questão, comecemos por destacar que, em termos de volume, a atribuição de acções resolutivas aos alunos é significativamente menor no grupo de 6º ano. O maior volume de atribuições de acção aos alunos feito pelos estudantes regista-se no 12º ano. À luz de critérios de natureza desenvolvimental compreende-se que os estudantes de 12º ano registem maior protagonismo do que aquele que é registado pelos seus colegas mais novos e escolarmente menos avançados. Esta leitura desenvolvimental é reforçada pelo facto de os estudantes que atribuem aos alunos a resolução de problemas apresentarem uma média de competência de negociação interpessoal mais elevada do que a daqueles que não fazem tal tipo de atribuição.

Quanto à natureza das estratégias, a principal oposição em termos de diferenças significativas localiza-se entre o grupo de 6º e o de 12º anos. Com efeito, em termos de diferenças significativas, registe-se, em primeiro lugar, que a estratégia de afastamento é significativamente menos expressiva entre os estudantes de 6º ano. Se atendermos a que neste ano de escolaridade prevalecem os conflitos simétricos, podemos talvez considerar que este resultado se deve (a) à dificuldade da sua mobilização na relação com os seus professores, em virtude da diferença de estatutos de poder e ou (b) ao facto de as relações mais horizontais potenciarem menos resoluções improdutivas do que as relações mais verticais (Piaget, 1932; Thomas, 1992).

Em segundo lugar, destaque-se a significativa prevalência da estratégia intermédia entre os estudantes de 12º: é aqui que se localiza a principal marca distintiva relativamente aos seus colegas. É interessante observar que, embora o que distingue significativamente as atribuições feitas aos professores seja o seu menor uso da estratégia geral de afastamento junto do grupo de 12º ano, na verdade a estratégia intermédia, é aquela que lhes é mais fortemente imputada. Parece pois que nos confrontamos com um certo funcionamento em espelho da relação educativa, já que é também esta estratégia que distingue significativamente os estudantes de 12º ano dos seus colegas. Os estudantes como que reproduzem os procedimentos do professor. Trata-se de um posicionamento relativo das partes diferente do que acentuámos na caracterização geral da amostra. No grupo de 12º ano, mais do que uma complementaridade regulada por "uma parte impõe e a outra parte acomoda-se", observa-se um certo paralelismo estratégico entre o professor e o aluno, tradutor de um relacionamento menos desequilibrado.

Sublinhe-se ainda que o grupo de 12º ano parece ser capaz de mobilizar na gestão dos conflitos uma capacidade de afirmação, quer pela positiva, quer pela negativa, que, embora

sem significado estatístico, é superior à dos seus colegas. Com excepção da estratégia negativa em que se equiparam ao grupo de 9º ano, são eles que, depois, mais mobilizam qualquer das outras estratégias. A capacidade de afirmação do grupo de 12º ano não se encaminha pois, de um modo privilegiado, no sentido de soluções verdadeiramente produtivas dos conflitos surgidos, mas sim do recurso mais ou menos próximo a todo o tipo de estratégias. O contributo destes alunos para a solução dos conflitos não chega pois a traduzir-se inteiramente no desenho de um clima de verdadeira proximidade e cooperação, mas de um clima diversificado de soluções, que qualitativamente se distingue pelo recurso privilegiado às soluções intermédias.

2. No quadro das variáveis desenvolvimentais deve ainda destacar-se uma relação que não surge pela primeira vez: a média da *competência de negociação interpessoal* distingue positivamente os estudantes que, neste caso, imputam a estudantes o uso de procedimentos instrumentais na resolução dos conflitos. A descentração das pessoas e a centração em variáveis de contexto com vista à resolução dos problemas, parece ser uma solução a cuja mobilização os participantes mais desenvolvidos prestam particular atenção (Thomas, 1992).

Note-se que já o mesmo se tinha verificado, quer na análise global dos resultados, quer na análise das imputações de acção ao professor. Esta consistência transversal, parece confirmar que, a par das estratégias de aproximação, as estratégias neutras, e especialmente os procedimentos instrumentais, se colocam ambos, ainda que gradativamente, num campo estratégico que, em termos qualitativos, poderíamos considerar globalmente mais positivo, nomeadamente em termos de desenvolvimento. Aliás, foi assim que os considerámos no capítulo da metodologia, quando, apoiando-nos nas referências teóricas, classificámos em termos qualitativos as quatro estratégias consideradas e respectivos modos específicos.

3. No âmbito do cruzamento das variáveis demográficas com o conteúdo representacional em questão, destaque-se o cruzamento com a *variável região*. É interessante observar que, num movimento de complementaridade com as atribuições ao professor, é o recurso à conformidade que mais diferencia os estudantes do meio rural dos seus colegas de meio urbano. Mais uma vez, os resultados parecem indicar que o estudante adolescente na sala de aula de meio rural detem um menor poder de afirmação do que o adolescente de meio urbano, sendo nos primeiros que mais se encontram as relações caracterizadas por uma fraca horizontalidade.

4. No âmbito das variáveis de contexto destaque-se a verificação de uma relação significativa entre o volume das atribuições aos alunos e a variável *natureza do conflito*,

relação cuja leitura não se apresenta muito linear. Com base no pressuposto de uma maior potenciação da participação nas relações entre pares (Piaget, 1987; Selman, 1980), seria de esperar a prevalência de volume participativo entre os narradores de conflitos simétricos; o que se verifica, porém, é a situação inversa. A alteração da dinâmica relacional simétrica no contexto da aula, em virtude da presença interventora do professor, é uma hipótese a considerar para a compreensão deste tipo de resultado.

Entretanto, em termos da qualidade das estratégias, tem interesse notar que é com a estratégia negativa e com os modos específicos da conformidade e da sublevação que a natureza do conflito se revela significativamente relacionada. O que parece distinguir as narradores de conflitos assimétricos é então, não apenas mais participação, mas também uma maior disponibilidade para o recurso às soluções extremadas do campo estratégico mais negativo. Nos conflitos professor-aluno regista-se proporcionalmente um maior volume de participação dos alunos nas resoluções, mas tal participação anda associada a acções que não vão no sentido da cooperação e das soluções produtivas. Trata-se de um resultado que não admite uma leitura favorável sobre a qualidade do relacionamento em causa.

5. No campo das variáveis de contexto, é de destacar ainda que os *narradores actores* se apresentam como atribuindo aos estudantes o recurso a estratégias de aproximação e neutras mais do que o fazem os narradores observadores. Este resultado parece apoiar a hipótese de que os narradores actores (que apresentam uma média de competência de negociação interpessoal mais elevada) assumem uma postura mais comprometida e olham de um modo globalmente mais positivo as histórias invocadas do que os narradores observadores.

A Análise Estrutural das Atribuições de Resolução Real ao Aluno

A Dimensão 1, que designámos por *pluralidade e não negatividade de estratégias versus ausência de estratégias*, indica-nos uma superioridade relativa da gestão protagonizada pelos estudantes de 12° ano. Com efeito, são os estudantes de 12° ano que aparecem aqui associados às referências ao uso de uma pluralidade de estratégias e à não referência a resoluções do campo das estratégias improdutivas ou de afastamento. Este resultado, vai no sentido das conclusões que sublinhámos no quadro da análise comparativa. No polo oposto do eixo, o grupo de 6° ano aparece associado àqueles que não imputam nenhuma solução aos estudantes e sucede também que esta dimensão não discrimina nenhum dos grupos definidos pela variável natureza do conflito. Estes dois últimos resultados não reforçam a função

diferenciadora que, na análise comparativa, apresentaram, quer a categoria em causa (o grupo de 6º ano), quer a variável natureza do conflito.

A Dimensão 2, que designámos por *pluralidade de estratégias com inclusão das negativas versus ausência de estratégias*, parece reforçar uma das conclusões destacadas no parágrafo anterior. Os estudantes de 12º ano, por oposição aos de 6º ano, aparecem vantajosamente associados às referências ao uso de uma pluralidade de estratégias. Note-se que esta pluralidade inclui o recurso à estratégia negativa, o que é congruente com os comentários que produzimos a propósito da análise comparativa.

Parece haver nos estudantes de 12º ano uma capacidade de afirmação negocial de natureza mais variada, sendo que essa variedade não exclui o recurso a soluções não cooperativas. Aliás, é de notar que, sendo a sublevação globalmente pouco usada por todos os grupos, ela distingue, significativamente o grupo de 12º ano. Daí que não possamos considerar como contraditório da análise comparativa, a localização estrutural dos grupos mais velhos (do 9º ano inclusive) no lado da imputação aos estudantes do uso da sublevação e do recurso a terceiros. Provavelmente, a localização dos estudantes mais velhos do lado da sublevação e mesmo do recurso a terceiros, traduz uma alteração do quadro de correlação de forças existente no contexto da relação pedagógica, que, apesar de todas as suas contradições e limites, vai sendo progressiva, ainda que tenuemente, mais favorável para os alunos.

A segunda dimensão também discrimina a variável natureza do conflito, localizando do lado dos estudantes de 12º ano os narradores de conflitos assimétricos. Estes localizam-se no polo estratégico mais rico, em virtude da sua maior diversidade. Parecem mostrar-se potencialmente capazes de identificar nos estudantes uma maior adaptabilidade à complexidade e variedade das situações, em virtude da diversidade de estratégias que mobilizam.

Este resultado contraria, de certo modo, algumas expectativas quanto às vantagens proporcionadas pelos contextos simétricos para a resolução dos conflitos. Como já tivemos oportunidade de afirmar, talvez este tipo de resultado se deva ao facto de os narradores de conflitos assimétricos serem tendencialmente mais velhos, mais avançados na escolaridade e mais desenvolvidos socialmente. Não deve também desvalorizar-se as condições particulares de funcionamento de uma sala de aula, nomeadamente a presença de um adulto, o professor, mais constrangedora para os mais novos, mesmo no contexto de conflitos entre pares.

Entretanto, não podemos esquecer que esta leitura positiva da diversidade estratégica comporta ambiguidades. Na verdade, essa diversidade inclui a mobilização de soluções do

campo das estratégias de afastamento e intermédias. A localização dos narradores de conflitos assimétricos no campo da pluralidade estratégica, também os coloca automaticamente no campo daqueles que imputam ao aluno o uso de estratégias de afastamento. Ora, este último resultado vem reforçar os resultados da análise comparativa, que associam a atribuição de acções aos estudantes feita pelos narradores dos conflitos assimétricos às soluções mais extremadas do campo estratégico improdutivo.

5.1.8 Conclusões Relativas à Atribuição de Acções ao Professor e aos Alunos no Quadro da Resolução Real

Comecemos então por ver, no domínio da *atribuição de acção ao professor* no contexto da resolução real, as conclusões descritivas do conteúdo da representação, nas suas dimensões principais e nos seus elos estruturais, Vejamos também em síntese as conclusões indicativas do sentido da relação entre as principais dimensões do conteúdo representacional e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo.

1. Apenas 10% dos estudantes não se refere a acções resolutivas protagonizadas pelos professores, parecendo tal intervenção ser muito expressiva em todos os anos de escolaridade e mesmo no quadro dos conflitos simétricos. Trata-se de um resultado indicativo de uma fraca participação estudantil na resolução dos problemas em que se encontram envolvidos, só compreensível à luz da prevalência de um quadro relacional bastante vertical.

2. As referências largamente predominantes vão no sentido do uso pelo professor das estratégias gerais de afastamento e intermédias e dos modos específicos de imposição, comunicação unilateral e recurso a terceiros. O primeiro modo específico situa-se no campo das estratégias de afastamento, o segundo no das estratégias intermédias e o terceiro no das estratégias neutras. O traço mais forte das soluções dos professores situa-se pois no campo das soluções improdutivas, ainda que soluções menos prejudiciais às relações sejam também mobilizadas.

3. A variável *idade-ano de escolaridade* mostra-se significativamente relacionada com o volume de atribuição ao professor de responsabilidades de acção. Esta atribuição vai sendo menor à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade, mas na verdade não podemos falar de um efeito estatístico significativamente localizado. Tal facto limita o alcance que aquela relação poderia indiciar em termos desenvolvimentais.

4. A *variável idade-ano de escolaridade* mostra-se significativamente relacionada com a atribuição aos professores de estratégias gerais de afastamento e do seu modo específico de

imposição. Aqui sim, podemos dizer que são os estudantes potencialmente mais desenvolvidos (os de 12° ano), aqueles que significativamente menos atribuem tais soluções ao professor. Esta relação indica-nos que o recurso pelo professor à estratégia e ao modo específico de resolução referidos é significativamente menor junto dos estudantes de 12° ano. Porém é igualmente de sublinhar que os procedimentos de distância parecem ser significativamente menos usados pelos professores junto do grupo de 6° ano. A conjugação destes dois resultados talvez nos permita concluir que a retracção dos professores quanto ao uso de uma gestão não produtiva de contornos mais extremados junto dos estudantes de 12° ano é, porventura, substituída pelo recurso a soluções não produtivas de gestão, ainda que de contornos mais intermédios.

5. A *competência de negociação interpessoal* distingue positivamente os participantes que imputam ao professor o uso de procedimentos instrumentais na resolução dos conflitos. Os estudantes socialmente mais desenvolvidos parecem pois conceder especial atenção e, porventura, valor ao recurso a variáveis de natureza pedagógica ou relacionados com o meio físico da aula na resolução dos conflitos. Trata-se aliás de um tipo de intervenção à qual, se bem conduzida, também as teorias do conflito atribuem grande valor, nomeadamente preventivo.

6. A *variável região* mostra-se significativamente relacionada com a atribuição aos professores do recurso à imposição como modo de solução dos conflitos. Esta relação indica-nos que são os estudantes de meio rural que mais referem tal mobilização. A ser assim, encontra-se aqui reforço para a hipótese de prevalência relativa de uma relação professor-aluno mais vertical no contexto das escolas de meio rural, quando comparadas às de meio urbano. Trata-se de uma relação que porventura traduz o peso estatuário relativo de um e outro actor na comunidade envolvente, peso que porventura se distingue daquele que encontramos nos meios urbanos.

7. A *análise estrutural*, na sua primeira dimensão, confirma os resultados obtidos na análise temática e comparativa. Com efeito os estudantes de 12° ano associam-se aos indivíduos que atribuem ao professor a mobilização de modos de resolução do campo da estratégia intermédia, enquanto que os de 6° ano se associam aos que atribuem ao professor o recurso à imposição, solução do campo da estratégia de afastamento. Portanto no contexto da relação com os mais novos, os professores parecem mobilizar mais facilmente soluções autoritárias, preferindo soluções mais intermédias na relação com os mais velhos. Porém nem com uns, nem com outros, aparecem associados a soluções claramente produtivas.

A segunda dimensão não propicia uma leitura tão nítida da situação. Ela opõe os estudantes de 6° aos de 9° ano, situação que é pouco frequente. O que nos aparece com mais frequência através da análise estrutural, como aliás através da análise comparativa, é a oposição entre o 6° e 12° anos. Por outro lado, esta dimensão não nos proporciona uma leitura inequívoca dos processos de gestão no quadro da hipótese sobre uma teoria desenvolvimental implícita dos mesmos, que temos vindo a referir.

No quadro da variável suplementar natureza do conflito, a análise estrutural, na sua primeira dimensão, apenas discrimina os narradores de conflitos simétricos, localizando-os, tal como aos estudantes de 6° ano, no lado da atribuição ao professor do uso de soluções de imposição. Na segunda dimensão volta a registar-se a localização dos narradores de conflitos simétricos junto dos estudantes de 6° ano. Quanto ao conteúdo dos processos de gestão, este eixo não é de interpretação fácil, embora se possa destacar que a sua definição se apoia sobretudo na atribuição ao professor o recurso a terceiros.

Este tipo de conclusões são interpretáveis à luz das hipóteses desenvolvimentais que temos levantado: junto dos estudantes mais novos parecem ser mais mobilizadas soluções mais autoritárias ou outras reveladoras de menor implicação do professor. Por outro lado, a associação dos conflitos simétricos a este tipo de resultados, parece indicar-nos que a presença e intervenção do professor altera a dinâmica da relação simétrica, potenciando soluções menos esperadas. Entretanto, não se tendo registado no conteúdo representacional em apreço heterogeneidades relacionadas com a natureza do conflito, não se torna viável estabelecer articulações entre a análise estrutural e a análise comparativa, nesta matéria.

Vejamos agora, no domínio da *atribuição de acção ao aluno* no contexto da resolução real, as conclusões descritivas do conteúdo da representação, nas suas dimensões principais e nos seus elos estruturais,. Vejamos também em síntese, as conclusões indicativas do sentido da relação entre as principais dimensões do conteúdo representacional e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo.

1. Regista-se a existência de uma percentagem razoável de estudantes que atribui aos alunos acções resolutivas, portanto que nos indica que os estudantes exibiram no decurso do conflito determinados comportamentos tendentes à solução do problema.

2. As estratégias que mais estudantes atribuem aos alunos, porém, são as de afastamento ou negativas e, dentre estas, o modo específico de conformidade. Trata-se pois de um resultado que limita em muito o alcance positivo em termos desenvolvimentais que a conclusão referida no parágrafo anterior nos poderia indiciar. Às soluções dominantes

imputadas ao professor (estratégia geral de afastamento e modo específico de imposição), parece corresponder da parte dos alunos, como solução dominante, o afastamento de si próprio, a abdicação aparente dos seus interesses e posições, independentemente do juízo que possamos fazer sobre a sua funcionalidade no contexto pedagógico.

3. A variável *idade-ano de escolaridade* mostra-se significativamente relacionada com o volume de imputação ao aluno de acções resolutivas. Esta relação indica-nos que são os estudantes de 6º ano o grupo que significativamente menos atribui ao aluno acções viradas para a resolução do conflito. Trata-se de um resultado que parece ter um sentido desenvolvimental positivo, mostrando-nos que os estudantes participam tanto mais para a resolução quanto mais velhos e mais avançados na escolaridade.

4. A *variável idade-ano de escolaridade* mostra-se significativamente relacionada com o recurso pelos estudantes a estratégias gerais de afastamento e intermédias. Esta relação parece indicar-nos que as estratégias de afastamento são significativamente menos usadas pelo grupo de 6ºano. Este grupo parece ter uma imagem menos desfavorável sobre a qualidade da participação negocial estudantil do que os seu colegas. Este resultado não será porventura alheio ao facto de nele dominar a situação de conflito simétrico, potencialmente mais distante das soluções competitivas. Entretanto, as estratégias intermédias são significativamente mais usadas pelo grupo de 12º ano, que aliás também se caracteriza por usar de um modo expressivo a generalidade das estratégias. No entanto, também neste grupo, a imputação mais relevante aos alunos não chega a traduzir-se na criação de um produtivo clima de cooperação. Eles reproduzem, como que em espelho, o padrão de acções imputadas aos professores nas narrativas dos estudantes de 12º ano.

5. A competência de *negociação interpessoal* distingue positivamente os estudantes que imputam aos alunos o uso de procedimentos instrumentais, como tínhamos verificado na análise da imputação ao professor. Os estudantes socialmente mais desenvolvidos parecem pois conceder especial atenção ao recurso a variáveis de natureza pedagógica ou relacionados com o meio físico da aula na resolução dos conflitos.

6. A variável *região* mostra-se significativamente relacionada com o recurso pelos estudantes à submissão como modo de solução dos conflitos. Esta relação indica-nos que são os estudantes do meio rural que mais imputam aos alunos tal solução. Portanto os estudantes de meio rural parecem distinguir-se dos seus colegas, pelo facto de, quer em termos gerais, quer em termos da atribuição ao professor, destacarem o uso de gestão autoritária dos conflitos, e por, em termos de atribuição aos alunos, destacarem o uso da submissão. A

consistência transversal destes resultados, parece apontar para características socioculturais do meio envolvente e do ambiente escolar marcadas por um maior desequilíbrio das relações de poder entre os actores da relação pedagógica, do que aquele que se verifica nos contextos mais urbanos.

7. A variável *natureza do conflito* mostra-se significativamente relacionada com o volume de atribuição ao aluno de responsabilidades de acção, bem como com a imputação ao aluno de estratégias negativas e do uso dos modos específicos de conformidade e sublevação. Estas relações são indicativas de que são os narradores de conflitos assimétricos que mais imputam aos alunos participação nas resoluções, porém, são também estes alunos que mais imputações fazem do uso pelos alunos das estratégias negativas e do uso dos modos específicos de conformidade e sublevação. Portanto o aspecto positivo e até, de algum modo, inesperado de um maior volume de participação nos contextos assimétricos, não é acompanhado por indicações de uma participação que se possa destacar pela sua qualidade desenvolvimental.

8. A variável *envolvimento do narrador* mostra-se significativamente relacionada com o recurso dos estudantes às estratégias de aproximação e neutras. Esta relação indica-nos que são os narradores actores que mais atribuem aos seus colegas o recurso a tais estratégias. Este resultado reforça a ideia, já apresentada noutros contextos, que observadores e actores não fazem das situações o mesmo tipo de leituras, porventura porque não valorizam, nem dispõem dos mesmos indicadores. Neste caso, são os actores (grupo socialmente mais desenvolvido, mas também de avaliação da situação potencialmente mais enviesada a seu próprio favor) que nos apresentam da participação dos alunos um retrato mais positivo e comprometido.

9. A *análise estrutural* parece indicar-nos, na sua primeira dimensão (*pluralidade e não negatividade de estratégias versus ausência de estratégias*), que os estudantes de 12º ano são aqueles que, por oposição sobretudo aos de 6º ano, se revelam mais capazes de uma gestão produtiva dos conflitos. Essa produtividade aparece-nos indicada pela diversidade de estratégias a que parecem recorrer e pela natureza das mesmas. Nesta dimensão, a análise estrutural não contradiz as indicações da análise comparativa no que respeita ao grupo de 12º ano. Já no que respeita ao 6º ano e ao conjunto de categorias da variável natureza do conflito, a análise comparativa revelou-se mais esclarecedora do que a análise estrutural.

A segunda dimensão (*pluralidade de estratégias com inclusão das negativas versus ausência de estratégias*), tal como a primeira, também parece indicar que são os estudantes de 12º ano, bem como os de 9º ano, por oposição aos de 6º ano, os que apresentam uma superior

capacidade de gerir os conflitos. Esta capacidade aparece-nos novamente indiciada pelo recurso a uma diversidade de estratégias, mas aqui com inclusão do recurso à estratégia de afastamento, nomeadamente a sublevação. Também a análise comparativa nos tinha mostrado a disponibilidade do grupo de 12° ano para a imputação aos estudantes de uma pluralidade de estratégias, sem exclusão das negativas.

A segunda dimensão também discrimina a variável natureza do conflito: o grupo de narradores de conflitos assimétricos associam-se à imputação de uso pelos estudantes de uma diversidade de estratégias, com inclusão das negativas; o grupo oposto caracteriza-se pela não apresentação pela positiva de qualquer imputação. Apesar da presença da estratégia negativa, trata-se de um resultado que parece conceder aos narradores de conflitos simétricos uma posição mais vantajosa no campo da resolução dos conflitos, em virtude da diversidade estratégica que evidencia.

5.1.9 A Descrição da Situação Real: Retorno ao Discurso Directo

O contacto com o discurso directo dos estudantes poderá mostrar-nos com maior vivacidade e clareza a definição da situação que, em síntese, apresentámos e comentámos nas páginas anteriores desta secção. Propomo-nos apresentar alguns extractos dos discursos, ilustrativos dos traços mais salientes do perfil geral da amostra e de algumas das diferenças encontradas e com significado estatístico. Excepcionalmente, poderemos destacar também um ou outro aspecto interessante, mas sem significado estatístico, que entretanto indicaremos. Comecemos por atentar na descrição que se segue: "lembro-me de um professor que antes do teste disse: "já sei que vai haver muitas negativas" e eu disse-lhe: "professor, eu não acho que seja correcto estar a dizer isso porque à partida um professor deve ajudar um aluno e não o contrário". E ele disse: "não tens que interferir". E naquela escola nós não dizíamos muito mais. Aquilo acabou ali. Quer dizer, ele fez-me logo notar que a conversa não deveria durar mais do que aquele momento" (participante n° 76).

Trata-se de um conflito de natureza assimétrica, em que o narrador é actor e que em diversos aspectos é ilustrativo dos traços mais dominantes da definição da situação no conjunto da amostra. Quanto aos elementos mobilizados para a definição do conteúdo do problema temos a indicação de um comportamento do professor relacionado com a sua forma de gerir o processo de avaliação: o professor anuncia as suas expectativas negativas relativamente aos resultados dos alunos no desempenho num teste. Trata-se de um

comportamento que o aluno considera incorrecto, o que o leva a contestar abertamente o comportamento do professor.

O problema foi dado por terminado mediante a imposição do silêncio ao aluno pelo professor, silenciamento que, na opinião do aluno, corresponde ao estilo geral de resolução dos conflitos na escola. Da parte do aluno regista-se a sua objectiva submissão ao desenrolar da situação. A contribuição do professor para a resolução do problema assenta no recurso ao abuso da sua posição de autoridade, a do aluno na de adopção objectiva de uma posição de submissão.

Narrativas de natureza assimétrica sobre problemas em que é dado uma ênfase muito especial a comportamentos disfuncionais do professor são bastante frequentes e, no caso dos estudantes de 12° ano, tal focagem é mesmo ligeiramente mais frequente do que a focagem nos comportamentos disfuncionais dos estudantes. Vejamos a seguinte narrativa.

> A professora X tem a fama que tem, pela forma como avalia os alunos: escolhe determinados alunos aos quais são dados determinados benefícios. Acontece que este ano, pelo que parece, foram só meia dúzia os sortudos, mas as pessoas que colocam dúvidas, que não conseguem entender, pessoas que não são de aprendizagem grande, ou porque não têm possibilidades de estudar mais ou porque não sabem, pronto, não sabem, a esses a professora não ía simplesmente tirar-lhes as dúvidas. Se um desses escolhidos perguntar alguma coisa à professora, a professora vai em seu socorro. Agora eu não me posso considerar um génio mas também não me considero preguiçoso nem uma pessoa fraca nos estudos. No meu primeiro ano em que estive com ela, não sei se fui escolhido ou se não fui, mas sei que ela me tirava as dúvidas que eu colocava. Mas passados estes dois anos, a professora simplesmente desistiu e então sempre que eu tinha alguma dúvida a professora simplesmente ignorava e o mesmo aconteceu a mais dois colegas meus e foi aí, que a prazo, se começou a alargar à turma e a professora só tira as dúvidas a meia dúzia de pessoas. Eu tentei ir falar com a professora mas não resultou e a solução foi anular a matrícula e espero nunca mais voltar àquela sala.
>
> A professora é uma pessoa que faz selecções, que tem os seus escolhidos e só dá apoio aos escolhidos e eu acho isso uma injustiça por completo, porque esses seus escolhidos, em geral, são pessoas que não têm dificuldades e ela simplesmente ignorava aqueles que tinham dificuldades. Sim, porque os alunos que têm dificuldades significava precisamente que a professora os ajudasse e não que fizesse o contrário. E acho que é uma terrível falta de respeito para com os alunos com mais dificuldades e acho e sinto que não é justo para esses alunos, que precisam de ajuda e que gostariam de entrar para coisas profissionais e que partam por coisas destas.
>
> Isso passou-se comigo e com mais dois colegas meus: fomos chamar a atenção à professora e a professora disse: "Ah e tal ..., não sei quê ... se tu tens dúvidas é porque não estás atento à aula"; e eu disse à professora: "Oh professora, eu presto atenção à aula e só me distraio uma vez ou outra, mas com este ambiente que a professora forma com os alunos na sala de aula é totalmente impossível; mesmo que as pessoas prestem atenção e percebam alguma coisa disto, começam a odiar a professora". E por consequência nós começámos a faltar ao respeito, tal e qual como a professora faz connosco.

A situação resolveu-se com eu e mais um colega a anularmos a matrícula porque já não suporto a professora, estava a começar a ser uma coisa exaustiva ir àquelas aulas e era mesmo a única opção. Nós já tínhamos tentado falar com a professora e a professora tinha feito ouvidos de mercador. Ligava-nos nos dois ou três primeiros dias e depois regressava ao mesmo e continuava a sua vidinha como ela fazia, só ia tirar as dúvidas aos bons alunos, aos muito bons alunos. E depois nós, bons, médios e maus alunos íamos por aí abaixo. Era uma situação de cinco ou seis pessoas com 12 na turma e depois tudo de 10 para baixo (participante nº 160).

Trata-se de um conflito apresentado por um rapaz de 12º ano, de meio rural, em que o narrador é actor. O conflito é de natureza assimétrica, tipo de conflito que se relaciona muito especialmente com situações em que se invoca o contributo do comportamento disfuncional do professor para a criação do problema. Com alguma frequência surgem entre os estudantes de 12º ano narrativas com este nível de elaboração, com um relativo volume discursivo e que, nomeadamente por tais características, se distinguem bastante das narrativas dos seus colegas mais novos. É também no grupo de 12º ano que surge a traço particularmente forte o desenho dos comportamentos do professor que contribuem para a definição das situações problemáticas de natureza assimétrica. Os problemas aqui invocados são de facto problemas de uma enorme gravidade e, como na situação anterior, relacionados com a tarefa escolar: desigualdade de tratamento, preferência pelos eleitos, atribuições incorrectas, inadequada gestão da tarefa de ensino aprendizagem. Trata-se de comportamentos que surgem como resposta à existência de problemas dos estudantes na sua relação com a tarefa escolar e que geram um forte sentimento de injustiça face à percepção que têm de desigualdade no tratamento dos alunos pelos professores. Um e outro tipo de elementos contribuem para definir os contornos da situação: as dificuldades sentidas pelos estudantes, o modo como o professor lida com essas dificuldades e os fortes sentimentos negativos gerados nos alunos por essa gestão.

Poder-se-á dizer que esta é a leitura que um estudante faz da situação mas, na verdade, ele inevitavelmente só pode pensar e sentir segundo a sua perspectiva, se não se desenvolve um diálogo susceptível de introduzir outros elementos eventualmente necessários a uma outra compreensão da situação. Admitindo o desenho da situação feito pelos estudantes, a disfuncionaliade encontra-se sobretudo do lado do professor, do adulto profissional de quem se espera competência pedagógica e ética profissional insusceptíveis de contribuírem para a emergência de problemas como este. Trata-se de uma situação bem ilustrativa das características dos contextos que não favorecem o desenvolvimento sociomoral.

Em termos de resolução, é interessante observar que a iniciativa de acção parte dos

estudantes. Porventura porque o professor, não obstante a denúncia da situação por parte dos alunos, não sente a situação como um problema a resolver, não reconhece a existência de um problema; em consequência também não reconhece a existência de um problema que requer alguma solução que passe também por ele, pela alteração dos seus comportamentos. Na verdade, bem ou mal, são os alunos que assumem procedimentos de resolução: primeiro, tomam a iniciativa de lhe comunicar a leitura que fazem da situação e a intensidade dos seus sentimentos; aliás, a intensidade destes acaba por também dificultar a instauração de um verdadeiro espaço comunicativo. Posteriormente, face à ineficácia dos seus esforços, acabam por resolver a situação através de uma alteração da situação educativa, a anulação de matrícula, que é, mais uma vez, uma abdicação dos seus direitos e uma objectiva submissão à situação existente.

Observe-se que este tipo de problemas em que é dado particular ênfase ao comportamento disfuncional do professor, aqui apresentado por um estudante de meio rural, não é sequer especialmente característico dos estudantes deste meio. Este tipo de problemas surge, pelo contrário, mais associado às narrativas dos estudantes de meio urbano. Tal tipo de invocação, porém, é especialmente característica das narrativas dos narradores actores, categoria a que pertence o sujeito cuja história invocámos; os participantes invocadores destes elementos narrativos também se distinguem positivamente em termos de competência de negociação interpessoal.

As duas histórias que invocámos envolvem estudantes de 12° ano e não apontam para soluções do campo da estratégia de aproximação. Ora, em termos de resolução, convém recordar que, apesar da expressão relativamente pequena da estratégia de aproximação no conjunto dos comportamentos resolutivos, é junto dos estudantes de 12° ano que elas são mais mobilizadas. Acresce que, apesar da expressão relativamente pequena da estratégia de aproximação no conjunto dos comportamentos resolutivos dos professores, é junto do grupo de 12° ano que eles menos mobilizam a estratégia negativa ou de afastamento e concretamente a imposição. Junto deste grupo preferem um pouco mais o recurso a soluções do campo da estratégia intermédia. Quanto aos estudantes, embora sem eficácia, eles apresentam aqui algumas tentativas de estabelecimento da comunicação que são distintivas do grupo de 12° ano, mas, finalmente, é a estratégia de afastamento que improdutivamente remata a situação. Nos estudantes, aliás, à imagem e semelhança dos professores, a estratégia de aproximação é a menos mobilizada, ainda que a distribuição relativa dos quatro tipos de estratégias se apresente de um modo mais equilibrado do que aquele que verificámos nos comportamentos

resolutivos do professor.

Embora entre os estudantes mais velhos prevaleçam narrativas sobre conflitos assimétricos, também eles invocam o outro tipo de conflitos. Repare-se na narrativa que se segue.

> O ano passado estávamos numa aula, a minha turma era um bocadinho desestabilizadora e então uns meninos decidiram começar a atirar as coisas dos colegas pela janela e aconteceu que foi parar uma mochila lá abaixo. As aulas eram no 2° andar. Claro que o colega se queixou ao professor, ninguém se acusou e a turma foi toda a interrogatório. A professora começou a gritar connosco, ela é assim um bocado dura connosco e acho que acabou ali a aula; depois disse que ia fazer queixa. Nós ficámos bem, mas o colega não ficou, tinham desaparecido as coisas dele. A professora foi fazer queixa à directora de turma e ao conselho directivo e começaram por fazer um interrogatório. Chamaram individualmente os alunos para os pressionarem, para ver se sabiam quem tinha sido. Isto foi na altura das provas globais e começaram a dizer que íamos ser todos suspensos e ficávamos sem nota nas provas globais. E então, claro que houve pessoas que se descaíram (participante n° 112).

É interessante observar que, com frequência, mesmo entre os mais velhos, os conflitos simétricos têm muito a ver com brincadeiras; são por vezes brincadeiras de mau gosto, que não respeitam a pessoa do outro ou os seus haveres e que facilmente descambam em conflito. Neste caso o mesmo se passa. É uma narrativa apresentada por uma rapariga de 12° ano, de meio urbano, com estatuto de observadora. O problema centra-se na existência de danos materiais provocados aos haveres de um aluno por parte de alguns colegas e na não assunção de responsabilidades por parte dos danificadores quando questionados pela professora.

Em termos de resolução, os alunos começam por não tomar qualquer atitude que ajude à resolução do problema, porventura devido ao facto de não quererem denunciar ou intervir num problema entre colegas. Aqui, como frequentemente nos conflitos simétricos entre os mais novos, o professor tem um importante papel no desenrolar do processo num conflito no qual, na verdade, não é parte directa. Na sua intervenção o comportamento verbal que exibe parece indiciar alguma dureza e perda de controlo, mas a solução que mobiliza assenta fundamentalmente no recurso a terceiros. O recurso a terceiros é aliás uma das soluções mais presentes nas narrativas e, no uso pelo professor, é muito especialmente referido nas narrativas dos observadores, como é o presente caso. Também o uso pelos professores, junto dos estudantes de 12° ano, de uma das soluções da estratégia intermédia, os procedimentos de distância, é um resultado que foi destacado e que aqui se encontra exemplificado. São soluções que ficam a meio caminho entre as estratégias de aproximação e de afastamento, que incluem, ente outros, comportamentos de oposição tendencialmente violenta e que não parecem favorecer a aproximação entre as partes, mas antes a manutenção ou escalada do

problema no quadro de uma relação que está longe de ser de qualidade, como é o caso na presente narrativa.

Entre os estudantes de 6º ano, a natureza dos problemas e o seu conteúdo aparece com contornos algo particulares. São o único grupo escolar em que predominam as narrativas simétricas e onde as desavenças físicas entre alunos, e também as verbais, emergem com particular incidência. Vejamos alguns exemplos: "um colega amandou com barro a outro colega, e depois o outro colega ficou chateado e deu uma chapada ao outro e depois houve um conflito entre os dois. O outro não fez nada porque tinha medo dele. A sala ficou bastante suja. Acho que o colega não tinha nada que amandar barro ao outro e o outro não tinha que andar logo à chapada. O professor fez-lhes uma participação e uma falta de comportamento" (participante nº 22).

Como podemos verificar trata-se de um conflito simétrico, cuja descrição se centra na interacção entre dois colegas, em torno de questiúnculas de fundamento desconhecido, porventura devido à sua pequena relevância. É um tipo de situação conflitual muito comum neste nível etário: eu agrido, tu agrides, a gente briga. No caso vertente, há um primeiro agressor que acaba por assumir uma posição de maior fraqueza no desenvolvimento da contenda. Como frequentemente sucede, mesmo neste tipo de incidentes, é vulgar a intervenção activa da professora na sua resolução, ou o seu apelo à intervenção de terceiros, de que é exemplo o recurso à participação. Em todo o caso, como também se viu na situação anterior, esta participação parece ter mais a ver com uma intenção de reforço do castigo já infligido (a falta), do que propriamente com um esforço de recurso a uma instância de mediação. Aliás, seria porventura desnecessário o recurso a uma mediação exterior, uma vez que problemas desta natureza frequentemente acabam por ter repercussões de muito curta duração na relação entre os pares: por exemplo, contrariamente ao que se poderia esperar, os procedimentos de distância e a sublevação são significativamente mais usados na ausência de problemas relacionados com danos físicos do que em conflitos em que eles se encontram presentes. A mediação poder-se-ía ter justificado no momento e ter sido exercida desde logo pela própria professora. Mas a professora preferiu o recurso ao castigo através da falta e, de certo modo, através da própria participação. Trata-se de situações onde se poderia esperar uma função verdadeiramente mediadora por parte de uma adulto com autoridade e que não está directamente envolvido na questão, mas, como também é frequente, esta modalidade mediadora da intervenção não se verifica.

É interessante observar que os narradores actores, cujas narrativas têm a ver com danos físicos, se distinguem negativamente em termos de competência de negociação interpessoal. Porventura porque este tipo de problemas distingue justamente os estudantes mais novos. Talvez também a intuição desta menor competência leve o professor a intervir tantas vezes directamente na resolução do problema entre pares: provavelmente não tem uma expectativa positiva sobre a capacidade dos alunos na resolução do problema e também sobre a sua capacidade de a desenvolverem, pois, caso contrário, mesmo intervindo, poderia assumir um papel mediador e modelador de aprendizagens produtivas em termos de futuro.

Esta história ilustra a frequência com que surge entre os mais novos este tipo de problemas envolvendo danos físicos, danos por vezes resultantes de brincadeiras que descambam conduzindo a brigas que, por vezes, eles próprios não levam muito a sério. Aliás momentos de desequilíbrio interaccional assentes neste tipo de comportamentos também distinguem significativamente os conflitos simétricos dos assimétricos, sendo que aqueles, como já se referiu, se encontram significativamente mais presentes nas aulas dos mais novos. São como que momentos de exaltação e excitação física em que lhes agrada envolver-se e que podem não assumir gravidade de maior, nem interferir grande coisa com o futuro das relações entre eles.

Os palavrões e desavenças verbais assumem também bastante relevo no 6º ano de escolaridade, nomeadamente quando, por uma ou outra razão, o confronto físico directo não pode avançar: "e começou-me a bater na cabeça. Eu levantei-me e a stôra disse: 'senta-te Pedro'. Eu sentei-me e ele voltou e eu comecei a dizer asneiras e a stôra disse: 'Então!' e eu disse para a stôra lhe dizer para ele estar quieto; mas ele continuou e eu disse uma asneira alto e ia indo para a rua; não fui porque pedi desculpa à stôra" (participante nº 3).

Trata-se de um rapaz de 6º ano, do meio urbano, que é parte directa do problema. A situação emerge sem que, aparentemente, nada de especialmente grave a justifique. A resolução, como é frequente, está a cargo do professor, sendo que um dos estudantes espera e reclama mesmo que assim seja. Na verdade, os mais novos colocam-se frequentemente numa posição expectante quanto à intervenção dos professores, mesmo quando os conflitos são entre eles. Sentem mesmo como desinteresse do professor e uma falha no seu desempenho de papel a sua não intervenção activa na resolução dos conflitos entre pares: "ela não se preocupa. Só depois de eu chamar é que ela começou a chamar a atenção", diz-nos o mesmo aluno.

Esta postura tão interveniente e tão impositiva dos professores na resolução dos conflitos entre pares não deixa de ser um pouco surpreendente. Como já se referiu, estes problemas poderiam constituir condições excepcionais para que o professor exercesse uma mediação não directiva e modeladora de aprendizagens futuras. Mas, na verdade, o castigo executado através da falta e da exclusão do grupo ou sua ameaça é um recurso bastante comum. Estranhamente não se coloca a questão de reconciliar duas pessoas que brigam uma com a outra, aliás, por vezes, por razões de muito pequena monta. A intervenção vai no sentido de acabar com a situação, retirando da sala uma ou ambas as partes em litígio.

Como compreender este tipo de intervenção intrusiva do professor? Ainda que de gravidade menor, pela sua eventual frequência (informação de que não dispomos), as desavenças entre alunos prejudicam as condições de aprendizagem, perturbando o clima de trabalho na aula. É porventura o impacte deste tipo de conflito nas condições de aprendizagem e, em consequência, no estado de espírito do professor, que não propicia a sua intervenção serena e ajustada à real importância do conflito e que o leva a assumir uma postura reactiva. Uma outra razão para a forte presença da imposição autoritária de uma solução em situações de conflito entre pares, pode ser procurada na cultura da escola. A escola começou por criar e assentar numa cultura fortemente hierarquizada que, aliás, traduzia o valor e o estatuto social relativo da criança, do jovem e do adulto na sociedade. Apesar das alterações que se vêm sentindo fora e dentro da escola quanto a estes estatutos, a força da inércia e a consequente resistência à mudança continuam a dificultar a criação de relações mais horizontais e cooperativas, susceptíveis de favorecer o recurso preferencial a soluções produtivas dos conflitos que, naturalmente, emergem nas relações. Entretanto, alguns alunos também se mostram capazes de resolver os problema que surgem entre eles.

Veja-se a narrativa seguinte. "Há um colega que hoje na aula de Inglês, tirou-me a mala, espalhou-me uma ou duas canetas pelo chão e escondeu-me a mala, mas só que eu encontrei-a. O stôr não fez nada porque não chegou a ver. Eu peguei nas minhas coisas e não disse nada, porque não devemos causar brigas na sala de aula" (participante nº 5).Trata-se de uma história simétrica, apresentada por um rapaz de 6º ano, de uma escola de meio urbano. Perante os danos materiais que lhe são causados por outro colega, ele prefere proteger a situação de aprendizagem e resolver por si a situação, aparentemente, com relativa facilidade. Trata-se de uma resolução que não se centra na relação propriamente dita, mas que aposta no ordenamento dos materiais que tinham sido maltratados. É interessante notar que o recurso a

procedimentos instrumentais de resolução distingue positivamente os alunos na sua competência de negociação interpessoal.

A produção de barulho e confusão na aula é um outro importante elemento definidor dos conflitos que aí ocorrem. A referência a este elemento está normalmente associada a situações de conflito assimétrico e distingue negativamente os estudantes em termos de competência de negociação interpessoal. Aliás, o mesmo sucede com os estudantes que se reportam a conflitos que tenham a ver com qualquer outra situação de disfuncionaliade do aluno na aula. Em termos de análise estrutural são os estudantes de 9º ano que aparecem associados ao grupo dos narradores que integram o barulho e a confusão na definição dos problemas que escolheram contar-nos. Vejamos uma narrativa que invoca o elemento definidor em causa, se bem que esta se reporte a uma situação problemática que integra diversos outros aspectos na definição da situação.

> Há um colega meu que é assim um bocado baldas e depois ele guerreia com os professores, porque a gente queremos que eles dêem as aulas de uma maneira e depois eles não dão e depois começam a fazer muito barulho, porque não estão interessados. A professora guerreia com eles, avisa-os uma, duas, três vezes e eles acabam por não fazer o que a professora quer e ela descontrola-se e depois acabam por ir sempre para a rua. O X é um deles . . . eles são malcriados . . . acabam por dizer mal deles ou assim à frente chamar-lhes nomes. A professora avisa-o e mesmo nesse dia até gritou alto . . . para ver se fazia alguma coisa, porque ela já estava muito nervosa, porque é sistematicamente todos os dias. Ele respondeu-lhe, e depois ela mandou-o para a rua. Ele diz à professora: "então a professora está sempre aí a dizer isso, mas eu não gosto que a professora dê a matéria assim, deixe-me ir embora". E ela disse "então X vai-te embora, não queres estar na aula, vai-te embora" e ele "então vou-me embora". E depois até ainda até fez uma coisa, quando chegou à porta perguntou à professora se tinha lume. A professora mandou-o para a rua, primeiro respondeu-lhe e depois mandou-o para a rua. A professora avisa-o e mesmo nesse dia até gritou alto . . . para ver se fazia alguma coisa. Aquilo foi uma coisa que ele faz quase todos os dias, os professores já não ligam, é sempre o mesmo. A professora no fundo gosta dele, mas agora já demonstra aquilo de que não gosta nele (participante nº 149).

Trata-se da narrativa de um conflito assimétrico, apresentada por uma rapariga de 9º ano, de meio rural, com estatuto de observadora. A definição da situação contém, como elemento definidor, a produção de barulho, mas envolve igualmente outros elementos. Da parte do aluno há referências a ofensas verbais e à contestação da professora; da parte da professora a um comportamento verbal reactivo que também acaba por ser marcado pela descortesia relativamente ao aluno; quando há referência expressa à interacção verbal entre aluno e professora ela remete para um estilo de comunicação sem saída, para uma conversa inteiramente improdutiva. Ainda em termos de definição do problema é interessante recordar a relação privilegiada existente entre os narradores observadores e a invocação de problemas

que acentuam o comportamento disfuncional do aluno, quer na sua relação com o professor, quer na aula. São relações que justamente encontramos ilustradas na narrativa agora em causa.

A narrativa a que nos vimos reportando é da autoria de uma rapariga. É igualmente interessante recordar que as raparigas, nos problemas que invocam, referem-se significativamente mais do que os rapazes a problemas disfuncionais dos alunos na relação com o professor e ou a comportamentos que têm a ver com a interacção entre as partes. Ambas as situações são ilustradas pela narrativa em análise. Como interpretar esta tendência? Embora possamos colocar como hipótese que se verifica por parte das raparigas uma atitude de menor assertividade relativamente à autoridade, também podemos olhar as suas narrativas sob uma outra perspectiva. Com efeito, as suas descrições apresentam por vezes um olhar mais complexo do que o dos rapazes, um olhar que procura abarcar de um modo mais completo a realidade que se lhes oferece: o comportamento e mesmo os sentimentos de uns e de outros sucessivamente e ou em interacção, como sucede na narrativa apresentada.

Em termos de resolução, a expulsão do aluno da aula é precedida, por parte da professora, por avisos e chamadas de atenção os quais, no entanto, estão associados a manifestações lidas pelo narrador como de distanciamento afectivo do professor relativamente ao aluno. Da parte do aluno regista-se a expressa assunção de comportamentos rebeldes, já tradutores de uma fraca expectativa na possibilidade de uma resolução satisfatória do problema. Como sublinhámos na definição deste tipo de acções resolutivas que designámos de sublevação, elas sucedem-se geralmente a situações que se arrastaram sem solução e antecedem o recurso a terceiros ou a soluções como a desistência ou conformidade. Referências à assunção deste tipo de comportamentos mais extremados por parte dos alunos é pouco frequente, ainda que, quando aparecem, tendam a surgir mais associados a conflitos assimétricos, como aqui sucede.

Ainda no campo da resolução, recorde-se que o recurso à estratégia geral de afastamento e ao modo específico de imposição é particularmente distintivo das narrativas relativas a problemas ocorridos em salas de aula do meio rural. Mesmo em situações eventualmente menos penosas para o professor do que aquela a que nos estamos reportando. Vejamos por exemplo, esta última narrativa: "a gente estávamos todos ali falando e a professora avisou as moças e não chegou a avisar a gente. Só avisou no fim da aula. E nós perguntámos "professora então a gente tem falta?" A professora disse que a gente tínhamos tido falta. A professora disse assim "não sei, não sei, isso é entre vocês e a directora de turma"

e não sei quê ... Mas ela marcou só aos moços. Só marcou aos moços e nem sequer avisou a gente. Com participação, ainda por cima" (participante nº 144).

Esta é uma narrativa sobre um conflito assimétrico, da autoria de um rapaz de 9º ano, do meio rural, que é parte activa no conflito. Apesar da simplicidade e concisão do registo, a intensidade dos seus sentimentos ressoa na descrição que faz do conflito. Apesar de "estarem todos ali falando", ele apenas parece ver os comportamentos do professor como aqueles que contribuem para a emergência do problema. Porventura porque ele sente como uma forte afronta pessoal um acumular de situações cuja justiça questiona: o tratamento desigual dos alunos por parte do professor, a inexistência de aviso prévio ao castigo, a recusa a explicações. Apesar da força destes sentimentos, ou talvez devido à sua presença, a situação resolve-se com o recurso ao castigo e à intervenção de terceiros, sem que da parte do aluno se vislumbre, na sua narrativa, qualquer acção persistente no sentido de contrariar o rumo dos acontecimentos.

Apesar dos fortes sentimentos negativos dos alunos perante as situações, a verdade é que as narrativas sobre conflitos ocorridos em salas de aula do meio rural se distinguem, na definição do problema, pelo menor acento que colocam no comportamento relacional do professor para com os alunos, ainda que esta narrativa não seja ilustrativa desta diferença. Na definição da resolução real, distinguem-se, em termos gerais, pela prevalência relativa do uso da imposição, situação que tem a sua tradução directa na natureza das acções resolutivas que distinguem o professor (imposição e procedimentos de distância) e o aluno (conformidade) no meio rural.

Como começámos por referir foi nossa intenção ilustrarmos nesta secção, através do discurso directo dos participantes, os traços mais fortes do perfil geral da amostra e algumas das suas diferenças mais significativas no quadro dos traços atrás referidos. Também, por vezes, se chamou a atenção para aspectos que, embora com menor expressão quantitativa, nos pareceram merecedores de destaque. Na secção que se segue iremos sintetizar e discutir os resultados relativos à situação alternativa, tal como ela nos aparece descrita pelas propostas de resolução que os alunos nos apresentam para os conflitos narrados.

5.2 A DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO ALTERNATIVA

Na abertura da Secção 5.1.5 recordámos as questões que colocámos sobre os temas das resoluções real e alternativa do conflito, pelo que nos dispensamos de as retomar aqui.

Começaremos por sintetizar e discutir os aspectos mais salientes da totalidade da amostra no quadro das propostas alternativas de resolução; em segundo lugar veremos as relações entre os conteúdos representacionais em apreço e as variáveis de ancoragem e, consequentemente, as heterogeneidades que se apresentam nas propostas dos estudantes em relação com as referidas variáveis; em terceiro lugar, analisaremos as imputações de acção aos professores e alunos no quadro da alternativa; finalmente, apresentaremos o sumário da secção.

5.2.1 Estratégias Gerais e Modos Específicos da Alternativa de Resolução: Perfil Geral da Amostra

O primeiro traço digno de nota neste domínio reporta-se ao facto de, praticamente, todos os estudantes se terem pronunciado sobre a alternativa. Trata-se de um resultado revelador de que os estudantes, se estimulados, são capazes de uma notável capacidade de tomada de posição. Este resultado é especialmente de destacar se atendermos a que (a) a participação dos estudantes na resolução real dos conflitos correspondeu a cerca de metade da participação dos professores e (b) a resolução mais em evidência nesse quadro foi a da conformidade.

Em segundo lugar, é de realçar dois outros aspectos: (a) mais de dois terços dos estudantes entendem que poderiam ter sido seguidos outros caminhos e (b) os caminhos propostos por maior número de estudantes situam-se nos campos das estratégias neutras e de aproximação, portanto em campos que podemos considerar mais próximas das soluções produtivas do conflito. Esta tendência confirma-se quando procedemos a uma análise mais fina dos dados: com efeito, são os modos de resolução consistindo em procedimentos de aproximação, interacção, recurso a terceiros e procedimentos instrumentais, aqueles que são propostos por maior número de estudantes. Verifica-se, pois, uma situação que é justamente inversa à verificada na descrição da resolução real. As estratégias neutras e de aproximação são propostas por cerca do dobro dos estudantes que propõem estratégias de afastamento e intermédias. Trata-se de uma proporção semelhante à registada na resolução real, só que em sentido inverso: aí são as estratégias de afastamento e intermédias que representam aproximadamente o dobro das outras duas, principalmente no que toca às estratégias de aproximação. Estes resultados permitem-nos concluir que, no campo das intenções estratégicas, os estudantes, em termos de produtividade das soluções, são capazes de se posicionar além do retrato que nos dão do campo das resoluções reais.

As alternativas, no campo das estratégias de aproximação, traduzem-se em propostas de diálogo, de conversa entre as partes, frequentemente acrescidas da definição de algumas

condições necessárias ao seu sucesso, como sejam, o respeito pela privacidade, a valorização da reflexão ou da aprendizagem com a situação, a crítica à reactividade e ao imediatismo das soluções. É assim que, em resposta a uma situação sentida por uma aluna como de invasão pública da sua privacidade por parte da professora, situação que não foi esclarecida senão mediante a intervenção de terceiros, a aluna entende que "quando tivesse coragem poderia falar com a professora, pois esse seria o caminho" (participante nº 98).

O mesmo se verifica numa outra situação em que se registou uma discussão entre a professora e a aluna (aluna habituada a bons resultados escolares), a propósito de perspectivas diferentes sobre o modo de elaboração de um relatório de trabalho. A aluna alegou a seu favor a sua experiência passada. A professora não terá reagido bem a tal alegação que aparentemente tomou como uma dificuldade da aluna em assumir os seus erros, mas que a aluna atribuiu a ciúmes da professora actual relativamente à anterior. Aparentemente as coisas resolveram-se com a indicação pela professora à aluna dos erros cometidos na elaboração do relatório e com um pedido de desculpas por parte da aluna. Tudo na base de uma conversa que se passou "ali ao pé dos meus colegas". Também nesta história parece ser o não cuidado com a privacidade, mais do que a imposição, que tocou particularmente a aluna. Aliás, parece persistir alguma dificuldade da professora em encerrar o assunto, já que "ela agora está sempre a dizer que eu não sei assumir os meus erros". Da parte da aluna, aparentemente, parece haver uma reacção de conformidade com a situação ("mas pronto, agora passou, já não falamos nisso"). No entanto, a sua proposta alternativa insiste na necessidade pessoal de aprofundamento do diálogo, se bem que não em quaisquer condições: a aluna parece associar aquele aprofundamento à criação de condições de privacidade, já que a alternativa que imagina é a de que a professora a "podia ter chamado à parte e falarmos sobre isso" (participante nº101).

Igualmente a propósito de uma outra situação, outra aluna, que reconhece o comportamento menos ajustado de um colega, entende, justamente por isso, que "a stora devia ter falado com ele porque o modo como ele agiu com ela não foi o melhor". Salvaguarde-se no entanto que "devia ter falado a sós, mandava-nos embora e falava com ele" (participante nº 100).

Regista-se pois o reconhecimento de que só o diálogo, ao permitir o verdadeiro entendimento da situação e a compreensão mútua entre as partes, cria a expectativa de descoberta da melhor solução ou, pelo menos, a emergência do sentimento de se ser

respeitado, de se ser tratado dignamente na situação. A leitura superficial da situação e o imediatismo reactivo a esta, segundo estes alunos, não são o melhor caminho.

Ocorre-nos uma outra situação que tem a ver com o uso de calão na aula por um aluno, na sequência de uma pergunta do professor. O professor reage expulsando o aluno e este aceitando a ordem de expulsão, embora alegando que "só sabia dizer a palavra assim". Mas na verdade, "ele veio-se embora e nunca mais se falou no assunto". A proposta que surge de um colega deste aluno, ambos no 9° ano é, mais uma vez, o diálogo e a especificação de algumas condições sustentadoras da sua qualidade: um certo recuo reflexivo do professor face à situação e, portanto, indirectamente, a crítica ao imediatismo das soluções, a defesa da privacidade mais uma vez e o ensino dos comportamentos considerados ajustados. É assim que o aluno entende que "o professor devia ter pensado outra vez e não ter mandado para a rua. Em vez de o ter mandado para a rua, podia ter falado com ele a sós e explicar-lhe que, quando não souber dizer uma palavra, deve dizer ao professor que não a sabe dizer. Assim, também o professor (pode) tentar fazer com que ele melhore a linguagem" (participante n° 145).

Quanto às propostas no campo das estratégias neutras, sublinhe-se a proposta de uma aluna que incide numa outra gestão do espaço, ao mesmo tempo que se encontra uma vez mais implícita a crítica à solução fácil e reactiva. Também parece estar implícita a ideia da necessidade de uma certa hierarquia na mobilização das sanções. Esta aluna narra uma situação em que estando na conversa com um colega, lhe é feita uma observação sobre a situação pelo professor. A aluna alega que "não estava a fazer barulho" e o professor reage dizendo "vai para a rua e começando lá a mandar vir. Eu sei que lhe disse qualquer coisa de que ele não gostou e então mandou-me para a rua. Fui para a rua e o stor marcou-me falta". Na opinião da aluna o professor não deveria ter recorrido a uma solução tão drástica, parecendo-lhe antes mais ajustada uma maior condescendência e o recurso a soluções mais centradas na gestão de variáveis situacionais. Entende assim que o professor lhe poderia "ter dado mais oportunidades" de emenda, não se justificando a seus olhos "ter ido logo para a rua. O professor poderia separar-nos, por exemplo, dar-me uma oportunidade, pondo-me numa mesa distante. Mas ir logo para a rua, não"(participante n° 57).

O recurso a modalidades especiais de avaliação também surge por vezes no campo das resoluções que designámos de instrumentais, no sentido em que a solução não passa tanto por mexer directamente na relação entre as partes envolvidas, mas antes pela manipulação de variáveis situacionais objectivas. Note-se que esta manipulação nem sempre é feita na

expectativa que uma alteração ambiental pode favorecer mudanças no ou nos actores e sua relação, mudanças que, por sua vez, contribuam para a resolução do problema presente e mesmo para a prevenção de futuros. Na verdade, trata-se por vezes de propostas que vêem na manipulação das variáveis de situação uma sanção exercida pelo professor a que atribuem grande eficácia imediata ou que pode constituir uma alternativa a sanções mais drásticas. Recordamos, por exemplo, um aluno de 12° ano que propunha que a professora desse "um teste surpresa. Parar tudo e dar um teste, porque isso é aquilo que todos tememos" (participante n° 77).

De uma maneira geral a manipulação das variáveis situacionais é atribuída ao professor. No entanto, alguns estudantes vêem-se a si próprios implicados na manipulação desse tipo de variáveis; esta implicação insere-se por vezes numa intenção estratégica de co-implicação das partes na solução: "eu podia aplicar-me mais no 2° período e falar mais com o professor. O professor devia olhar para todos da mesma maneira . . . e devia admitir que errou (participante n° 84)".

No campo das estratégias instrumentais o recurso a terceiros exteriores à sala de aula é uma das soluções mais populares, particularmente entre os estudantes de 6° ano. Entre estes, os pais são os terceiros mais referidos: "escrever na caderneta e à terceira vez escrever para casa" (participante n° 16), escrever "uma carta para casa" (participante n° 17), "escrever um recado para casa" (participante n° 15). Já os estudantes de 12° ano, mesmo quando invocam a intervenção dos pais, parecem ter disso um outro entendimento. Na verdade, não se trata de ver nos pais uma instância primeira de resolução dos conflitos; veja-se, a título de exemplo, a proposta de uma aluna de 12° ano, que coloca a hipótese de "falar com o CD ou falar com os pais para eles virem cá, (embora considere que) primeiro que tudo deve-se ter uma conversa com os alunos e com a professora" (participante n° 97). Entre este grupo também não se trata de ver os pais como uma instância superior de administração do castigo. Os pais, aliás, parecem ser vistos preferencialmente como potenciais aliados: "se estava com tantas dúvidas até podia chamar o meu encarregado de educação e falar com ele" (participante n° 96). Acresce que, entre os mais velhos, como as citações feitas o ilustram, o encontro e a interacção cara a cara parecem ser preferidos relativamente ao uso unidireccional da mensagem escrita, referenciada no início do parágrafo.

Em síntese, julgamos ser de destacar como uma importante conclusão que, no seu perfil geral, as propostas apresentadas pelos estudantes se situam num campo potencialmente mais positivo e produtivo do que o campo em que se inserem as propostas efectivamente

mobilizadas nos conflitos que nos contaram. Com efeito, enquanto que as propostas apresentadas se situam preferencialmente no campo das estratégias de aproximação e neutras, as resoluções mobilizadas, de acordo com a informação prestada pelos estudantes, situam-se preferencialmente no campo das estratégias de afastamento e intermédias. Ainda que intenções e acções estratégicas não possam ser confundidas (Thomas, 1992), aquela conclusão parece indicar-nos que há da parte dos estudantes algumas condições propícias ao desenvolvimentos de estratégias mais avançadas do que aquelas que são efectivamente mobilizadas nas suas salas de aula.

5.2.2 Alternativa de Resolução: as Variabilidades Detectadas no Perfil Geral da Amostra, no Quadro das Variáveis de Ancoragem

Consideraremos as estratégias e modos específicos de resolução mais relevantes que se mostraram significativamente relacionados com as variáveis de ancoragem, começando por atender a variáveis desenvolvimentais.

1. No âmbito do cruzamento entre a *variável idade-ano de escolaridade* e as propostas alternativas, verifica-se uma relação significativa entre aquela variável e a proposição da estratégia de aproximação. Conforme seria de esperar, são os estudantes de 12° ano que mais propõem a estratégia teoricamente mais avançada: ainda que a diferença nas distribuições não tenha significado estatístico localizado, na verdade, as estratégias de aproximação propostas pelos estudantes de 12° ano representam cerca do dobro do volume do mesmo tipo de propostas apresentadas pelo grupo de 6° ano e cerca de um terço mais do volume das mesmas no grupo de 9° ano. A nível dos modos específicos de resolução, e em consonância com o que se referiu no parágrafo anterior, são os estudantes de 12° ano que mais propõem o uso da interacção.

No campo da estratégia neutra, são os estudantes de 6° ano que significativamente menos propõem o uso de procedimentos instrumentais, e são os estudantes de 12° ano aqueles que significativamente menos preferem soluções que envolvem o recurso a pessoas estranhas à sala de aula. Parece-nos pois legítimo colocar a hipótese de que a natureza produtiva das intenções estratégicas dos estudantes não é independente da variável idade-ano de escolaridade. Esta relação parece ir no sentido de os estudantes mais velhos e escolarmente mais avançados se mostrarem mais capazes do que os seus colegas mais novos e escolarmente menos avançados de conceber as soluções que mais se aproximam daquelas que são

teoricamente definidas como mais produtivas (Deutsch, 1977, 1989; Piaget, 1987; Thomas, 1992).

2. A legitimidade da hipótese de cariz desenvolvimental com este tipo de conteúdo, parece-nos ser reforçada pelo facto de o grupo de estudantes que propõe estratégias gerais de afastamento e o modo específico de imposição (portanto, as soluções que mais se afastam de um quadro produtivo de resolução dos problemas), apresentarem uma média na *competência de negociação interpessoal* significativamente inferior à dos grupos que não apresentam tais soluções. Os estudantes socialmente menos desenvolvidos, em termos da competência negocial, parecem ser aqueles que consideram como boas soluções o recurso a estratégias não produtivas.

Recorde-se que uma das questões que nos propusemos reter dos nossos quadros teóricos de referência, por se tratar de uma questão em aberto, respeita precisamente, à questão da relação entre a cognição e a acção ou níveis mais aproximados da acção (Jaquette, 1980; Kohlberg, Power & Higgins, 1997; Rest, 1979, 1980; Selman, 1979, 1980). Especificamente propusemo-nos verificar a relação entre, por um lado, a competência de resolução de conflitos, entendida como competência de compreensão da organização da acção (Coimbra, 1991) e avaliada pela entrevista de Selman e seus colaboradores (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986) e, por outro, as intenções estratégicas dos estudantes perante situações reais de conflito por si escolhidas a partir do seu quotidiano.

Os nossos resultados parecem indicar que, em certas condições, essa relação existe. Embora não tenha sido directamente clarificada a existência de uma relação entre os níveis superiores da competência e a capacidade de elaboração de intenções estratégicas desenvolvimentalmente mais produtivas, verificou-se porém a existência de relações significativas entre níveis inferiores da competência e a existência de intenções estratégicas desenvolvimentalmente menos produtivas. Na verdade, como se referiu, os estudantes que propõem estratégias menos produtivas, mais afastadas da cooperação, apresentam níveis de competência de negociação interpessoal inferiores à daqueles que não mobilizam tais propostas.

Poder-se-á considerar que as estratégias de afastamento e intermédias, aquelas que mais se afastam das soluções cooperativas, são as que se apresentam como mais viáveis na sala de aula, aquelas que melhor se ajustam à correlação de forças, às relações de poder instituídas na aula e portanto, neste contexto, seriam as melhores, as mais funcionais. Na verdade, a qualidade das resoluções pode ser olhada, de um ponto de vista desenvolvimental e de um

ponto de vista funcional: o primeiro, remete para o equilíbrio da solução, para a consideração integrada das diversas perspectivas e necessidades em presença; o segundo, remete para o ajustamento da solução às condições e exigências do contexto. Em todo o caso, é sempre possível uma integração destes dois enfoques, integração que considera como melhores as estratégias que se apresentam como as mais equilibradas dentro das condições proporcionadas pelos contextos (Selman,1985; Selman & Schultz, 1990). Ora, os próprios resultados indicam que, apesar da assimetria de poderes entre as partes, que vigora na maioria dos conflitos que ocorrem nas salas de aula, é possível considerar soluções mais positivas (umas, porque mais próximas da cooperação e outras porque de natureza mais instrumental), particularmente entre os estudantes mais velhos.

3. No campo da variável *sexo* realce-se que, comparativamente com os rapazes, são as raparigas que mais propõem resoluções assentes na interacção. É justamente no campo das intenções estratégicas mais produtivas que a diferença entre sexos sobressai, sobretudo no sentido de uma maior aproximação das raparigas àquele tipo de soluções. Portanto, contrariamente aos resultados obtidos por Selman (1980) a nível da competência estrutural e segundo os quais os níveis da competência não se distinguiriam em função do sexo, os nossos resultados que, em todo o caso, se situam a um outro nível de abordagem da cognição, parecem apontar para uma relação entre o sexo e as intenções estratégicas produtivas, num sentido favorável às raparigas.

4. No campo da variável de contexto, *natureza do conflito*, destaque-se que é no âmbito dos conflitos assimétricos que mais estudantes propõem a mobilização de estratégias de aproximação e de procedimentos instrumentais. Portanto, é no âmbito dos contextos de interacção em que se regista uma maior disparidade de poderes, nos contextos de interacção professor-aluno, que sobressai uma vontade de transformação dos modelos mais tradicionais de relação e são colocadas propostas mais avançadas.

De um ponto de vista da dinâmica motivacional da relação, é compreensível este resultado. Ele parece traduzir a aspiração dos alunos por contextos de interacção mais igualitários e dignificantes de ambas as partes da relação. À luz das contribuições da psicologia do desenvolvimento da cognição social, porém, não deixa de ser um resultado algo surpreendente, embora deva sublinhar-se que os nossos resultados se reportam a intenções estratégicas sobre a acção quotidiana real e não a competências de nível estrutural. Parece-nos, em todo o caso, legítima a análise comparativa destes resultados, no quadro do problema da relação entre a competência e a acção ou níveis mais próximos da acção.

À luz das aquisições no campo das abordagens estruturais é nos contextos de interacção entre pares que as soluções cooperativas são mais comumente emergentes. Nos contextos assimétricos de interacção, tal tipo de soluções não surge com tanta frequência devido à conjugação da pressão do adulto professor, do modo como ele exerce a sua autoridade, com o respeito e o medo que o estudante lhe vota (Piaget, 1987; Selman, 1980). No entanto, segundo parece, a incomodidade psicológica produzida por tal situação junto da parte geralmente menos poderosa, os alunos, fornece a energia necessária ao aparecimento de intenções estratégicas avançadas, num grupo que, do ponto de vista cognitivo, já se encontra potencialmente apto a mobilizá-las. Aliás, uma outra explicação possível para o resultado em discussão, a superioridade das intenções estratégias dos alunos nos contextos de interacção assimétrica relativamente aos pares, pode também dever-se ao facto dos conflitos assimétricos predominarem entre os estudantes mais velhos, nomeadamente entre os de 12° ano. Ora, este grupo apresentou um nível de competência de negociação interpessoal significativamente superior ao do grupo de 6° ano, grupo onde se regista uma percentagem de conflitos simétricos significativamente superior.

Note-se ainda que do campo da psicologia social provêm bastantes advertências no sentido de não se generalizar linearmente as características dos relacionamentos de um contexto relacional para outro. Furman e Buhrmester (1985), verificaram que as interacções entre amigos e namorados diferem significativamente das interacções entre pais e filhos, entre irmãos ou simples conhecidos. Também as entrevistas clínicas ou semiestruturadas realizadas no campo da Psicologia Desenvolvimental por Piaget (1987), por exemplo, incidem sobre pares e as de Selman têm como objectivo o estudo da amizade entre adolescentes (1990), devendo por isso acautelar-se a generalização das suas conclusões ao contexto de relação entre colegas. A importância da variável contextos relacionais é de tal ordem que Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, e Podorefsky (1986) fizeram variar esses contextos na entrevista de avaliação da competência de negociação interpessoal.

5. No campo da variável de contexto, *envolvimento do narrador*, os narradores actores parecem revelar na situação um entendimento e sensibilidade mais finos que os seus colegas (como já tínhamos observado noutros contextos de análise), propondo significativamente mais a estratégia de aproximação. Os estudantes que optaram por nos contar situações problema em que não estiveram directamente envolvidos tendem mais a propor a estratégia de afastamento que os colegas do outro grupo e, ao nível dos modos específicos de resolução,

mais modos do campo da estratégia neutra (recurso a terceiros e procedimentos instrumentais).

Porventura algumas das considerações que apresentámos no ponto anterior não são alheias a este resultado. Com efeito, por um lado, é de admitir que os narradores actores se sintam mais motivados para a mobilização de estratégias produtivas, dado o seu envolvimento e interesse directo na situação. Por outro lado, convém recordar que o grupo de narradores actores apresenta uma média de competência de negociação interpessoal significativamente superior à do grupo de narradores não envolvidos. Assim, a dinâmica motivacional e o nível da competência, parecem ajudar-nos a compreender o resultado aqui em discussão, a apresentação pelos actores de estratégias mais próximas da cooperação.

5.2.3 A Análise Estrutural da Resolução Alternativa

Nenhuma das duas dimensões reveladas pela análise estrutural da alternativa agrupa os participantes em torno de propostas do campo das estratégias negativas: não é por aí que as respostas dos participantes se associam e distinguem. O que os agrupa e distingue é, na primeira dimensão, a oposição entre soluções do campo da estratégia neutra (recurso a terceiros) e soluções do campo da estratégias positiva (interacção e procedimentos de aproximação). Na segunda dimensão, a oposição verifica-se entre soluções do campo da estratégia intermédia (comunicação unilateral) e soluções do campo da estratégia neutra (recurso a terceiros).

É interessante observar que a análise estrutural evidencia alguns aspectos igualmente relevantes na análise descritiva e comparativa, em particular a propósito da localização das variáveis suplementares. Na verdade, também no quadro da análise estrutural, na Dimensão 1, são os estudantes de 12° ano que se localizam no grupo definido pela apresentação de propostas potencialmente mais produtivas. Os estudantes de 6° ano, bem como os narradores de conflitos simétricos, surgem predominantemente associados à proposição de um modo de resolução que, embora não situado no campo estratégico negativo, implica no entanto alguma desresponsabilização dos presentes ou incapacidade dos mesmos para a resolução do conflito, que se traduz no apelo à ajuda de terceiros. São resultados que não contrariam, antes complementam e reforçam os resultados encontradas através da análise descritiva e comparativa e que nos merecem o mesmo tipo de comentários então produzidos.

No quadro da segunda dimensão, por um lado, deve destacar-se que reencontramos aqui a não polarização dos participantes em torno de propostas de cariz marcadamente negativo,

como sucede no quadro da análise descritiva. Por outro lado, a oposição joga-se entre os estudantes de 9° e 12° anos, oposição que é pouco comum na análise comparativa e também na análise estrutural: os primeiros agrupam-se do lado dos que propõem a mobilização de resoluções do campo das estratégias intermédias (comunicação unilateral), os segundos, do lado dos que propõem a mobilização de resoluções do campo da estratégia de tipo neutro (recurso a terceiros). É, aliás, neste último campo que surgem igualmente localizados os narradores de conflitos simétricos, ainda que de um modo não muito discriminante.

5.2.4 Atribuições de Responsabilidades de Acção na Resolução Alternativa

Em termos do *perfil geral de atribuição* das propostas de acção, é muito expressivo o volume de estudantes que propõe que o professor assuma a resolução do problema, especialmente se compararmos esse resultado com o volume de propostas que recaem sobre os estudantes: no primeiro caso encontramos mais de dois terços dos estudantes a pronunciarem-se nesse sentido, enquanto que a proposição de assunção de responsabilidades de acção pelo aluno não chega a um terço.

Estes resultados não podem deixar de afectar a imagem positiva que colhemos a propósito da análise genérica da proposição de soluções, que analisámos nos parágrafos anteriores desta secção. Na verdade, os estudantes propõem a resolução dos conflitos, predominantemente através de soluções que se aproximam dos modelos produtivos, mas atribuem sobretudo aos professores a responsabilidade pela sua execução. O papel que se auto-atribuem na solução dos problemas é relativamente irrelevante. Este parece-nos ser o aspecto de maior interesse no domínio das propostas de atribuição de responsabilidades de acção.

Os resultados obtidos na avaliação da competência de negociação interpessoal não permitem que se interprete este resultado à luz de uma suposta incompetência negocial estrutural dos estudantes. Daí que tenhamos de procurar noutras variáveis a compreensão da situação. Porventura encontramos aqui a confirmação do poder da inércia e, ao mesmo tempo, do poder modelador das rotinas escolares (Betsch, Fiedler & Brinkmann, 1998), no caso as rotinas associadas à resolução dos problemas. Segundo a narrativa dos estudantes a propósito da resolução real, é o professor e não ambos ou o aluno, quem mais responsabilidades assume na resolução dos desacordos surgidos. O professor tende a intervir predominantemente num quadro impositivo, mesmo no conflito entre pares. Esta situação não dá espaço à aquisição e ou desenvolvimento de competências de participação e resolução entre os alunos. Como

anteriormente observámos, a intervenção do aluno encontra-se predominantemente pautada, não pela autonomia e a cooperação, mas pelo uso da conformidade, sendo por isso compreensível a sua fraca ousadia nas propostas que apresentam.

Em todo o caso, é importante observar-se que é na proposição de uso pelo professor de estratégias neutras e de aproximação que vão cair as propostas de mais estudantes, bem como nos modos específicos de resolução desses dois campos estratégicos. O que os estudantes esperam dos professores é que eles ajam predominantemente no sentido de uma resolução produtiva dos conflitos, que mobilizem a aproximação entre as partes e a escuta mútua. Ocorre-nos referir uma situação narrada por um estudante de 9º ano. O problema assentava em desacordos entre um professor e o aluno quanto aos critérios de cotação utilizados na avaliação de uma prova. O desacordo foi resolvido pela imposição do critério do professor, segundo o qual a incorrecção de uma parte da resposta conduzia à desvalorização geral da mesma. Como alternativa, o aluno propõe que a professora "devia ver melhor o teste e ver se concordava com a minha opinião" (participante nº 51). Encontramos pois aqui, além da dimensão instrumental da proposta que passa por uma reavaliação da resposta do aluno, uma expectativa de diálogo, de escuta e assim uma rejeição das soluções impositivas, alheadas da consideração do ponto de vista do outro e da reconsideração das posições.

Parece que podemos acrescentar que, caso as partes não consigam uma boa solução no quadro da interacção, então o recurso a terceiros exteriores à sala de aula, parece ser o caminho no qual mais estudantes depositam uma expectativa positiva para a resolução da situação. Uma aluna de 9º ano, por exemplo, dá-nos conta de uma situação de confusão e balbúrdia criada na aula com alguma regularidade por um ou dois alunos, situação que interfere com o decurso funcional da aula. A professora "enerva-se, não dá aula, nem os manda para a rua, nem nada". É face a esta aparente situação de impotência para a criação de um bom clima de trabalho que a aluna entende que o melhor caminho é a professora pedir ajuda ao "Presidente do Conselho Directivo, (que) podia ter uma conversa com eles e perguntar porque é que eles faziam aquelas asneiras todas que eles fazem. Para tentar resolver se eles têm algum problema ou não". Já recorrer aos pais se afigura menos aconselhável, pois que "os pais não poderiam resolver nada do que se passa cá na escola, porque eles estão no trabalho ou em casa e só podem falar com os filhos raramente" (participante nº 61).

É pois este o perfil geral da amostra, no que respeita ao volume e à natureza da atribuição de responsabilidades de resolução dos conflitos. Trata-se, aliás, de um perfil que oscila muito pouco. Apenas a *idade-ano de escolaridade* se relaciona com alguma

variabilidade de significado estatístico. Porém sendo sobretudo os estudantes de 12° ano aqueles que mais se distinguem pela proposição de procedimentos de aproximação para o professor, tal distinção não se apresenta com um significado estatisticamente relevante. Como veremos, esta indicação é confirmada pela análise estrutural dos dados, a qual, na sua primeira dimensão, situa os estudantes de 12° ano junto daqueles que propõem para o professor o uso de soluções do campo da estratégia positivas.

5.2.5 A Análise Estrutural das Atribuições de Acção ao Professor na Resolução Alternativa

Os resultados da análise estrutural confirmam, na sua *Dimensão 1* (*singularidade estratégica de cariz positivo versus pluralidade estratégica de cariz negativo e neutro*) as conclusões da análise comparativa. Com efeito, os estudantes de 12° ano aparecem localizados junto ao grupo dos proponentes de soluções qualitativamente mais avançadas. Os estudantes de 6° ano, bem como os narradores de conflitos simétricos, embora localizados no lado de uma maior pluralidade estratégica, não incluem a estratégia que designámos de positiva ou de aproximação, ou seja, a que mais perto se encontra da cooperação. De acordo com esta dimensão, são os estudantes mais novos, os de 6° ano, e os narradores de conflitos simétricos, aqueles que não só aceitam, como reclamam, o uso pelo professor de soluções autoritárias, ainda que também invoquem o recurso a terceiros.

Quanto à *Dimensão 2* (*pluralidade estratégica de cariz intermédio e neutro versus singularidade estratégica de cariz neutro*), também ela confirma, embora em função do critério mais funcional da diversidade estratégica, a vantagem das propostas do grupo dos estudantes mais velhos e escolarmente mais avançados (12° e 9° anos), opondo-os ao grupo de 6° ano, bem como aos narradores de conflitos simétricos. Note-se ainda que, embora todos os grupos apareçam associados à apresentação de propostas do campo neutro, os estudantes mais velhos localizam-se junto do modo específico das soluções instrumentais, portanto soluções cuja execução é ainda imputada aos presentes, mediante uma gestão de um ou outro elemento do contexto. Em contrapartida, as soluções do campo neutro que os estudantes de 6° ano e os narradores de conflitos simétricos invocam é o recurso a terceiros. Trata-se de uma proposta que nem sempre nos parece derivar de esgotamento das possibilidades de solução proporcionadas pelo contexto e pelos actores em presença, mas o escape para uma instância que a incapacidade ou a necessidade de protecção exterior parece justificar.

5.2.6 Conclusões Relativas à Resolução Alternativa

Vejamos então em síntese as conclusões sobre as propostas de alternativa da resolução, as dimensões mais relevantes, quer em termos gerais, quer no quadro da atribuição de acções de resolução ao professor e aos alunos. No mesmo âmbito veremos também o sentido da relação entre as principais dimensões do conteúdo representacional em causa e as variáveis de ancoragem consideradas no estudo.

1. Existe um desfasamento entre a gestão dos conflitos efectivamente mobilizada e a gestão que os estudantes são capazes de equacionar.

2. O desfasamento atrás referido vai no sentido de os estudantes serem capazes de imaginar alternativas mais avançadas do que aquelas que são efectivamente postas em marcha na aula. Apesar do efeito potencialmente inibidor e modelador exercido pela situação retratada, a situação alternativa é definida com recurso a soluções resolutivas bastante mais avançadas. O que os estudantes propõem é que as partes em conflito resolvam entre si o problema através de soluções potencialmente aproximadoras e ou através do recurso a soluções que não passam directamente pela gestão da relação (recurso a terceiros exteriores à aula e ou a procedimentos instrumentais). Portanto parece haver da parte dos estudantes descontentamento com a situação e abertura, motivação e competência para o equacionamento de soluções mais igualitárias e respeitadoras das partes envolvidas no conflito

3. O volume de proposições de atribuição de responsabilidades de acção ao professor na resolução dos conflitos é bastante mais volumoso do que aquele que é proposto para os alunos. Trata-se de um resultado que, em parte, diminui o alcance da conclusão anterior e que reflecte, neste caso, aquilo que se passa no quadro da resolução real: a enorme influência do professor no processo de resolução dos problemas e a escassa autonomia dos alunos nesse processo.

4. A variável desenvolvimental *idade-ano de escolaridade* mostra-se significativamente associada à proposição genérica da estratégia positiva, bem como à proposição de uso pelos professores da referida estratégia. A relação vai no sentido de esta ser tanto mais proposta quanto mais elevado é o nível etário e o avanço escolar dos alunos. Trata-se de um resultado compreensível à luz do desenvolvimento psicossocial dos estudantes (nomeadamente no que respeita à sua competência de negociação interpessoal) e das consequências do mesmo em

termos de expectativas de relações mais igualitárias, não só entre pares, mas também com os adultos.

5. A variável desenvolvimental definida pela média na *competência de negociação interpessoal* mostra-se significativamente relacionada com a proposição genérica de uso da estratégia geral negativa e concretamente com o uso da imposição, no sentido em que o grupo de estudantes que apresenta mais propostas deste tipo apresenta uma média na competência inferior à do grupo que não apresenta tal tipo de propostas. Também quanto à proposição do modo específico de comunicação unilateral, se verifica que a média do grupo que apresentou esta proposta é superior à do grupo que se caracteriza pela menor proposição da mesma. Portanto a competência de negociação interpessoal permite-nos predizer que (a) os estudantes que genericamente apresentam mais propostas improdutivas são menos desenvolvidos do que aqueles que apresentam menos dessas propostas e que (b) os estudantes que mais propõem aos colegas o uso da comunicação unilateral são mais desenvolvidos do que aqueles que apresentam em menor número tal proposta. As estratégias que se apresentam claramente marcadas de um modo negativo em termos desenvolvimentais são então as que se encontram situadas no extremo oposto às estratégias de aproximação.

6. A variável *sexo* mostra-se significativamente associada à proposição da estratégia positiva, no sentido de esta ser mais proposta pelas raparigas do que pelos rapazes. As raparigas apresentam, como alternativa genérica, soluções mais produtivas do que aquelas que distinguiu o seu discurso genérico sobre a resolução real.

7. A variável *região* mostra-se significativamente associada à proposição de uso pelos alunos da estratégia neutra, no sentido de esta ser mais proposta pelos estudantes de meio urbano do que pelos de meio rural. Este resultado confirma, por oposição, as conclusões retiradas a propósito da resolução real, contexto no qual os estudantes de meio rural se distinguiram sempre pela invocação e imputação de soluções não produtivas. Agora, em termos de alternativa, são os estudantes de meio urbano que se distinguem pela apresentação de soluções mais próximas de um campo, senão produtivo, ao menos mais próximo dele. Vivendo porventura experiências de interacção marcadas por um menor autoritarismo e num meio social geral e escolar onde o seu estatuto é mais valorizado, o grupo de estudantes urbanos mostra-se capaz de equacionar soluções potencialmente menos marcadas pela desigualdade de estatutos na relação.

8. A variável *natureza do conflito* mostra-se significativamente associada à proposição da estratégia positiva, no sentido de esta ser mais propostas no contexto de conflitos

professor-aluno do que entre pares. Trata-se de um resultado um tanto inesperado, porquanto poderíamos antes esperar tal tipo de propostas dos contextos mais horizontais de relação. No entanto é como se a insatisfação pelo clima relacional entre professor e aluno explodisse em termos de expectativa e reclamação de soluções mais produtivas num quadro relacional mais igualitário. Em termos de intenções estratégicas, os estudantes têm competência e vontade que bastem para imaginar um outro ambiente na aula, modos diferentes de desempenho dos papéis de professor e aluno na relação de interdependência que os une.

9. A variável *envolvimento do narrador* mostra-se significativamente associada à proposição de estratégias positivas, no sentido de estas serem mais propostas pelos narradores actores do que pelos narradores observadores. Mais uma vez confirmamos que actores e observadores não assumem os mesmos comportamentos nem na descrição da situação real, nem na definição da situação alternativa. Ou porque o seu desenvolvimento social se apresenta diferente, pelo menos em termos de competência de negociação interpessoal, ou porque a sua motivação e o sentido das suas identificações na situação são diferentes, ou porque dispõem ou valorizam informações distintas, a verdade é que os actores se apresentam em mais do que um contexto de análise dos dados capazes de soluções mais equilibradas e produtivas do que os seus colegas.

10. A *análise estrutural* parece indicar-nos, na sua primeira dimensão, que os estudantes de 12° ano são aqueles que, por oposição aos de 6° ano, mais capazes se revelam de uma gestão produtiva dos conflitos. Essa produtividade aparece-nos indicada pelo recurso a soluções mais próximas da cooperação, enquanto que o grupo de 6° ano e os narradores de conflitos simétricos, embora apresentando uma maior diversidade estratégica, não se caracterizam pelo recurso à aproximação, mas antes às soluções autoritárias e ao recurso a terceiros. Comparando estes resultados com os da análise comparativa, há que dizer que, nesta dimensão, a análise estrutural não contradiz as indicações proporcionadas por aquela análise sobre o grupo de 12° ano.

Quanto à segunda dimensão, também ela parece confirmar que, quanto mais avançados etária e escolarmente são os estudantes, mais capazes se apresentam nas suas intenções estratégicas sobre a resolução dos conflitos. Aqui esta maior capacidade apresenta-se evidenciada não só pela mobilização de uma maior diversidade estratégica, como também por alguma superioridade qualitativa dos modos específicos que propõem.

5.3 FORMAS E CONTEÚDOS DA COMPREENSÃO DO CONFLITO

O sistema de análise construído para o levantamento das formas da descrição e explicação do problema, bem como da justificação da resolução real e do eventuais obstáculos à alternativa de resolução é comum a estes quatro contextos. Através da exploração das formas cognitivas interessa-nos perceber o modo como os participantes descrevem e explicam o conflito, bem como o modo como justificam as acções de resolução ou seus obstáculos.

Como já vimos no capítulo da metodologia, o sistema de análise das formas de compreensão social mobilizado pelos participantes inclui a consideração dos estilos (unilateral, bilateral e interactivo) e dos lócus (endógeno, exógeno e misto) da descrição e explicação causal do problema, bem como da justificação das resoluções reais e dos eventuais obstáculos à alternativa. Trata-se de um sistema de análise que nos pareceu produtivo em termos da investigação e pertinente face à informação disponível. É um sistema que integra as influências colhidas nos estudos realizados no campo das teorias da atribuição e os estudos realizados no campo da psicologia desenvolvimental sobre a perspectiva social.

Fomos sensíveis às considerações de Selman sobre a relatividade da noção de profundidade e superficialidade das estruturas cognitivas, sobre o seu estatuto de conteúdo relativamente às formas que logicamente as precedem e sobre o seu estatuto de forma relativamente aos conteúdos que lhes são subsequentes. Pareceu-nos por isso legítimo falar de formas de cognição a propósito do modo como os estudantes consideram a informação disponível, como descrevem, explicam e justificam factos e acções do seu quotidiano; estes factos e acções podemos considerá-los como conteúdos dessas formas cognitivas. Como tivemos oportunidade de observar na secção sobre a problemática, no Capítulo 1, também nos interessámos por explorar a relação entre as formas de cognição social mais próximas da acção social e a natureza das resoluções mobilizadas e propostas, entendidas estas como conteúdos de aplicação daquelas formas de cognição. Pretendemos com tal exploração verificar se o uso ou as propostas de decisões de acção resolutiva podem ser compreendidas à luz das formas de cognição em causa, aproximando o estudo das dimensões mais formais da cognição das suas dimensões mais da ordem dos conteúdos (Jaquette, 1980)

Fomos igualmente sensíveis ao desafio lançado por alguns investigadores (Van Der Pligt,1981; Deschamps, 1990, entre outros), (a) no sentido do enriquecimento das categorias de análise usadas no campo das teorias da atribuição e (b) da verificação da mobilização que os participantes fazem dessas categorias em função do repto que lhes é colocado, ou seja, em função do nível de análise da situação social que está em causa. No nosso sistema de análise

tivemos em conta este tipo de preocupações. Introduzimos, por isso, categorias cuja filiação nos estudos sobre a perspectiva social ou a descentração social nos pareceram teoricamente legítimas e empiricamente produtivas, bem como categorias mais filiadas nos estudos da atribuição. A construção de tais categorias de análise teve igualmente em conta o tipo de dados de que dispúnhamos e os modelo e questões de análise que perfilhávamos.

Vamos proceder à síntese e discussão dos resultados sobre a forma descritiva e explicativa do conflito e sobre a forma justificativa das resoluções reais e dos eventuais obstáculos às resoluções alternativas. Posteriormente, consideraremos a relação entre as formas cognitivas e as resoluções. Finalmente, consideraremos o conteúdo destas formas cognitivas, com excepção do conteúdo relativo à descrição do problema, que já neste capítulo foi abordado, na secção relativa à definição da situação real.

5.3.1 O Estilo Descritivo dos Problemas

O estilo descritivo do conflito menos usado pelos estudantes é aquele que apoia a descrição na invocação da interacção entre as partes; o estilo de descrição mais usado é aquele que apoia a descrição na invocação sucessiva dos comportamentos das partes em conflito. Deve, no entanto, sublinhar-se que, em termos percentuais e atendendo ao perfil geral da amostra, as diferenças no uso dos estilos descritivos unilateral, bilateral e misto são pouco expressivas. Entretanto parece-nos legítimo concluir que, no conjunto da amostra, um apreciável volume de estudantes manifesta uma satisfatória capacidade de descentração social a nível da análise descritiva do problema, uma vez que a soma dos bilaterais e dos interactivos é superior à daqueles que mobilizam um estilo descritivo unilateral.

Convém, no entanto, alguma prudência quando concluímos registar-se uma satisfatória capacidade de descentração social entre os estudantes adolescentes da nossa amostra, na descrição do problema. Com efeito, nós apenas pedimos aos estudantes que nos contassem o problema e, em geral, eles limitam-se a descrever as acções que definem o campo do problema: as acções de uma parte do conflito, ou sucessivamente as de uma e outra parte, ou as de ambas as partes em interacção. Ora, na Introdução, definimos a perspectiva social como a competência de "ver o mundo e o próprio eu a partir da perspectiva dos outros, distinguindo a perspectiva dos outros da perspectiva do próprio, conjecturando sobre e inferindo as capacidades, motivações e potenciais reacções do outro . . . como uma capacidade desenvolvimental de descentração social e cognitiva" (Baldwin, 1906; Mead, 1934; Feffer, 1959; Feffer & Gourevitch, 1960; Piaget & Inhelder, 1967; Selman 1971, 1971b). Porém

aquilo que frequentemente as descrições nos revelam são acções incompatíveis, umas colocadas frente às outras. É verdade que, na maior parte das vezes, são as acções de ambas as partes que são invocadas e mesmo das partes em interacção, mas na análise descritiva não se vai muito além da face visível dos comportamentos. A atenção dos participantes não se dirige muito sobre o mundo interno do próprio e menos ainda sobre o mundo interno do outro, não se conjectura sobre as suas perspectivas. É muito uma descrição assente na superfície dos factos. Assim, não nos parece legítimo considerar o estilo descritivo como plenamente identificável com os conceitos de descentração social e de tomada de perspectiva social, embora nos pareça legítimo considerá-lo uma sua manifestação. Há pois que ser cuidadoso no alcance das ilações que se retiram quanto ao nível de desenvolvimento da perspectiva social, apenas com base no estilo descritivo.

Em síntese, o que podemos concluir quanto ao uso que os adolescentes fazem do estilo descritivo é que há mais estudantes adolescentes com descrições bilaterais e interactivas do que unilaterais, ainda que uma razoável percentagem deles ainda utilize este último estilo. Em termos do desenvolvimento dos participantes esta conclusão parece ser um indicador positivo e esperado. Positivo porque, pese embora as restrições atrás colocadas, a bilateralidade e a interactividade descritivas podem ser entendidas como uma manifestação da competência de descentração social mais elaborada e complexa do que a incapacidade discriminativa das acções incompatíveis ou do que a unilateralidade na descrição. Embora conceptualmente situados a uma nível de menor profundidade do que aquele que é considerado por Selman (1980) através do conceito de tomada de perspectiva social, em todo o caso, não deixa de ser interessante em termos teóricos, e positivo em termos de desenvolvimento, registar quão assinalável é a percentagem daqueles que apresentam descrições bilaterais ou que acedem à interacção na descrição dos conflitos.

Será interessante confrontar mais adiante estas conclusões com as que estabeleceremos a propósito das explicações e justificações dos estudantes sobre as causas do problema e as razões das resoluções. Estaremos aí, porventura, perante uma forma de cognição social que reclama uma maior profundidade de análise e uma atitude avaliativa dos factos, uma vez que é directamente à sua compreensão explicativa e justificativa que a questão se dirigiu. Também não quereríamos passar sobre a distinção que Van Der Pligt, (1981), investigador do campo da psicologia social, aconselha a estabelecer entre a descrição da acção e a avaliação dessa acção. À luz desta diferença analisaremos mais adiante as explicações que descrevem e as explicações que explicam.

Referíamos atrás que o facto de haver nos estilos descritivos mais estudantes com descrições bilaterais e interactivas do que unilaterais, poderia ser considerado um indicador esperado em termos de desenvolvimento. Observe-se que, quando o consideramos um indicador esperado nos estamos reportando a resultados obtidos no campo da psicologia do desenvolvimento sobre o nível de desenvolvimento da descentração ou da perspectiva social entre os adolescentes, conceitos com os quais é possível estabelecer algumas pontes, pelas razões já apontadas (Feffer & Gourevitch, 1960; Piaget & Inhelder, 1967; Selman 1971, 1971b). Segundo estes estudos, é suposto que os indivíduos com o nível etário daqueles que compõem a nossa amostra já tenham atingido elevadas competências de compreensão da realidade social. Talvez devido a esta razão não tenham sido encontradas relações significativas entre as variáveis desenvolvimentais do estudo e o estilo descritivo, confirmando-se que, em geral, os adolescentes dispõem de elevada competência descritiva de acontecimentos sociais. Há, no entanto, um resultado que não seria propriamente tão esperado e que por isso nos parece teoricamente interessante destacar: a existência de uma assinalável percentagem de adolescentes que apresenta descrições unilaterais. Trata-se de um resultado que não nos parece de fácil interpretação, ainda que, contrariamente ao que sucede nos outros dois estilos, os estudantes de 12° ano sejam os menos unilaterais. Este resultado parece confirmar uma certa orientação desenvolvimental da competência descritiva.

O estilo descritivo apresentou relações significativas com o *sexo* e com a *natureza do conflito*, relações que parecem assentar, uma e outra, no efeito acumulado das diferenças. Porém, embora não possamos especificar que categoria ou categorias contribui(em) significativamente para aquele relação, são de sublinhar alguns aspectos. Relativamente à relação entre o estilo descritivo e o *sexo*, deve dizer-se que as raparigas apresentam mais descrições bilaterais e interactivas do que os rapazes e estes mais descrições unilaterais do que as raparigas. Se aceitarmos o estilo descritivo como um indicador de desenvolvimento seremos levados a considerar que, na nossa amostra, as raparigas produziram descrições mais desenvolvidas, no sentido em que se mostraram abertas a uma leitura mais complexa da situação, uma leitura que atendeu às acções de ambas as partes em conflito.

Relativamente à relação significativa entre o estilo descritivo e a variável *natureza do conflito*, embora não possamos especificar que categoria ou categorias contribui(em) significativamente para aquele relação, são de sublinhar alguns aspectos. Em primeiro lugar, que aquela relação não parece estar associado a diferenças que tenham a ver com o uso que os narradores de conflitos simétricos e assimétricos fazem da interacção: os segundos são

praticamente tão interactivos quanto os seus colegas. As diferenças parecem antes localizar-se de um modo mais expressivo no uso da unilateralidade e da bilateralidade descritiva. Assim, entre os narradores que não acedem à descrição centrada na interacção, os narradores de contextos simétricos parecem recorrer à mobilização de um estilo descritivo mais rico, o estilo bilateral. Portanto, por extensão, talvez possamos dizer que o contexto da relação não parece estar associado a diferenças entre os participantes relativamente ao estilo mais elaborado de descrição, o estilo interactivo; porém esse contexto parece estar significativamente associado a diferenças nos estilos menos elaborados encontrados na nossa amostra.

5.3.2 Conclusões sobre o Estilo Descritivo do Conflito

Em síntese, relativamente ao estilo descritivo do conflito, parece-nos legítimo estabelecer as conclusões que passamos a enunciar.

1. Os estudantes adolescentes mobilizam de um modo relativamente aproximado os três estilos descritivos.

2. Se tomarmos, conjuntamente, os estilos bilaterais e interactivos podemos concluir que o recurso a estes é mais relevante do que o recurso ao estilo unilateral de descrição. Este é um resultado positivo e esperado em termos de desenvolvimento.

3. O estilo descritivo não é independente da variável sexo. Embora não sendo localizável qual a categoria que mais contribui para a relação apontada, parece no entanto de sublinhar que as raparigas se apresentam mais bilaterais e interactivas e os rapazes mais unilaterais. As raparigas parecem pois mais disponíveis para o uso de estilos descritivos mais complexos.

4. O estilo descritivo não é independente da variável natureza do conflito. Embora não sendo localizável qual a categoria que mais contribui para a relação apontada, parece no entanto de sublinhar que os narradores de conflitos simétricos apresentam descrições mais bilaterais e os assimétricos descrições mais unilaterais, não se distinguindo uns dos outros no acesso à interacção. Embora semelhantes no acesso à interacção, os narradores de conflitos simétricos e, por extensão os contextos simétricos, parecem pois favorecer o uso de um estilo descritivo mais complexo do que o grupo e contextos assimétricos.

5.3.3 O Lócus da Descrição

Relativamente ao lócus da narrativa os resultados indicam que cerca de dois terços dos narradores actores tendem a invocar na descrição simultaneamente o seu comportamento e o

da outra parte do conflito, quer a outra parte seja um colega, quer seja um professor. Apresentam-nos, pois, predominantemente, uma narrativa que apelidámos de *mista*. Por sua vez, as narrativas endógenas, que invocam exclusivamente o comportamento do próprio narrador actor, e as exógenas, que invocam exclusivamente o comportamento da outra parte, apresentam um relevo muito próximo: cada um destes lócus descritivos é usado por menos de um terço dos estudantes.

Entretanto, julgamos pertinente sublinhar que a categoria lócus da descrição não se confunde com a categoria lócus de controlo, cuja definição oportunamente abordámos (Phares, 1968; Rotter, 1966; Lefcourt, 1966). O que está aqui em jogo é uma outra categoria que, partindo da análise dos discursos, admitimos ter sentido introduzir no nosso sistema de análise. Esta categoria remete para o ponto de apoio da narrativa e não para a fonte do reforço deste ou daquele comportamento. Então, no que respeita ao ponto de apoio das narrativas, não podemos deixar de destacar que os adolescentes parecem ter acedido à forma mais complexa do mesmo, já que é na invocação das acções das duas partes que eles centram a descrição.

Este resultado parece indicar que, quanto à localização da descrição, os estudantes da nossa amostra apresentam uma forma descritiva mais complexa do que aquela que alcançaram no estilo da descrição. Parece que podemos concluir que não é infundada a hipótese de que os mecanismos atribucionais dos participantes variam, porventura em função do contexto de aplicação da categoria em causa.

O lócus da descrição relaciona-se significativamente com a variável *sexo*. Com significado estatístico, podemos sublinhar que as raparigas se distinguem dos rapazes por apresentarem menos descrições endógenas do que eles. Porém, embora seja a sua menor endogeneidade que, significativamente, distingue as raparigas dos rapazes, parece dever dizer-se que as raparigas são mais complexas quanto ao lócus da descrição do que os rapazes. Com efeito, elas acedem mais do que eles a localizações mistas do problema. Na verdade, a sua menor endogeneidade não resulta de uma deslocação das raparigas para localizações exógenas do conflito, mas sim da concentração das suas narrativas na forma mista de localização.

5.3.4 Conclusões sobre o Lócus Descritivo do Conflito

Em síntese, relativamente ao lócus descritivo do conflito, parece-nos legítimo estabelecer as conclusões que passamos a enunciar.

1. Os estudantes adolescentes mobilizam predominantemente o lócus descritivo mais elaborado, o modo misto.

2. Diferentemente do que se passou quanto à distribuição dos estilos descritivos, aqui predomina a forma mais elaborada, ainda que o contexto de aplicação permaneça o mesmo.

3. O lócus descritivo não é independente da variável sexo. Esta relação permite que se destaque, com significado estatístico, que as raparigas são menos endógenas do que os rapazes. Porém a apreciação geral dos resultados mostra-nos que esta diferença entre os dois grupos resulta, não de uma concentração das descrições das raparigas no lócus exógeno do conflito, mas sim no lócus misto. Daí que mereça destaque que o grupo das raparigas acede, mais do que o dos rapazes, ao lócus mais elaborado da narrativa, ao lócus misto.

5.3.5 O Estilo da Explicação Causal do Conflito

Mais de metade dos estudantes mobiliza um estilo explicativo unilateral quando questionados sobre o que terá causado o problema. Os estilos bilateral e interactivo mobilizam aproximadamente o mesmo volume de estudantes. Recorde-se que quando se pediu aos estudantes a descrição do incidente, estes se revelaram capazes de tomar em consideração de um modo mais complexo e rico a informação disponível; já na explicação da mesma situação a informação considerada pelos estudantes parece concentrar-se apenas numa das partes do conflito.

Em termos de desenvolvimento esta conclusão não se apresenta como um indicador positivo, porquanto seria de esperar, dos pré-adolescentes e adolescentes que participaram no estudo, competência para um tratamento mais complexo da situação vivida ou observada (Feffer & Gourevitch, 1960; Piaget & Inhelder, 1967; Selman 1971, 1971b). Somos, por isso, levados a considerar que os resultados obtidos parecem dar crédito à distinção que Van Der Pligt, (1981) aconselha a estabelecer entre a descrição da acção e a avaliação dessa acção. Na explicação causal encontra-se, de algum modo implícita, uma certa avaliação dos participantes, avaliação geradora de dinâmicas identificatórias e de mecanismos de defesa que levam a valorizar mais uma ou outra das fontes de informação. Também as reflexões provenientes do campo da psicologia do desenvolvimento sobre a relação entre domínios, sobre os seus desfasamentos e mesmo sobre domínios de maior e menor estruturalidade e profundidade podem ajudar a compreender este resultado (Turiel, 1975; Selman, 1977). Podemos admitir que a explicação causal dos conflitos mobiliza uma forma de cognição social de maior profundidade do que aquela que é requerida para a descrição do fenómeno; daí pode advir que na análise de maior profundidade, na situação de explicação causal, se

registe uma exibição da competência de tomada de perspectiva social menos desenvolvida do que na descrição do incidente.

O estilo explicativo causal apresentou relações significativas com as variáveis *idade-ano de escolaridade* e *natureza do conflito*. O primeiro resultado indica-nos que não obstante não se ter confirmado a nossa expectativa de uma competência explicativa mais desenvolvida na globalidade dos nossos participantes, essa competência apresenta-se, porém, marcada pelo processo de desenvolvimento psicológico. Com efeito, são os estudantes de 6° ano que se apresentam significativamente menos bilaterais nas suas explicações e são os de 12° ano que se apresentam significativamente mais bilaterais.

No que respeita ao cruzamento do estilo explicativo com a natureza do conflito, é igualmente na explicação bilateral que se localiza a diferença significativa entre os grupos. Contrariamente ao que poderíamos teoricamente esperar e distintamente do que se verificou no estilo descritivo, é na interacção assimétrica que os narradores se mostram capazes de mobilizar uma informação mais rica e complexa: eles apresentam-se mais bilaterais que os narradores de conflitos simétricos. Entendemos que a compreensão deste tipo de resultados poderá ser encontrada, por um lado, nas características do contexto aula, no qual a relação entre pares ocorre num enquadramento institucional que porventura pela presença forte do adulto professor, altera a dinâmica espontânea da relação entre pares; por outro lado, no facto de as narrativas simétricas prevalecerem entre os estudantes mais novos e escolarmente menos avançados, os quais mais facilmente tenderão a mobilizar estilos menos ricos e complexos.

5.3.6 Conclusões sobre o Estilo da Explicação Causal do Conflito

Em síntese, relativamente ao estilo explicativo do problema, parece-nos de destacar as conclusões que passamos a enunciar.

1. Os estudantes adolescentes participantes no estudo mobilizam predominantemente um estilo explicativo unilateral, resultado que se situa aquém das expectativas criadas por outros estudos centrados no assunção de papéis e na perspectiva social.

2. A configuração geral do estilo explicativo do conflito é menos elaborada do que a configuração geral do estilo descritivo. Parece, pois, que os nossos resultados não invalidam a hipótese de flutuações na mobilização de mecanismos atribucionais, nomeadamente em função do conteúdo a que os mesmos se aplicam.

3. O estilo explicativo relaciona-se com a variável idade-ano de escolaridade. É a bilateralidade explicativa que mais distingue os estudantes entre si. São os estudantes de 12º ano que se apresentam significativamente mais bilaterais. Parece tratar-se de resultados que nos dão uma indicação sobre a qualidade desenvolvimental da competência explicativa mobilizada a propósito de situações quotidianas e reais de conflito, significativas para o narrador.

4. O estilo explicativo relaciona-se com a variável natureza do conflito. Também aqui é a bilateralidade explicativa que mais distingue os estudantes entre si. São os narradores de conflitos assimétricos que se apresentam significativamente mais bilaterais. A alteração da dinâmica da relação a pares por efeito do contexto aula e o superior nível etário e escolar dos narradores de conflitos assimétricos, são factores que poderão ajudar a compreender o resultado indicado.

5.3.7 O Lócus da Explicação Causal do Conflito

Relativamente ao lócus da explicação, a maioria dos estudantes coloca fora de si a explicação causal da situação, encontrando-se relativamente próxima a porção daqueles que mobilizam um lócus misto. Já comparativamente com o lócus endógeno, o lócus exógeno é usado pelo dobro daqueles que se auto-atribuiram a causa do problema. Se considerarmos conjuntamente o lócus endógeno e o misto que, teoricamente, podemos considerar mais equilibrados e produtivos, então a leitura da situação é menos negativa do que a primeira abordagem sugere.

Recorde-se que todas estas explicações não são situacionais, dizendo fundamental e directamente respeito ao narrador, ou à outra parte ou a ambas as partes. O lócus remete pois para as motivações internas e ou para os comportamentos externos das partes em conflito, independentemente da presença ou não de intencionalidade nos mesmos. O contexto que envolve e interage com a interacção das próprias partes é um factor residual nas explicações dos narradores. Reencontramos pois aqui o erro fundamental que leva à subestimação do impacte das variáveis contextuais nas relações, nos problemas que aí emergem e mesmo no modo como eles são resolvidos pelas pessoas (Ross, 1977).

Também no cruzamento entre o lócus explicativo e as diversas variáveis de ancoragem se verificou a existência de uma relação significativa entre o lócus explicativo e as variáveis *idade-ano de escolaridade* e *natureza do conflito*. No primeiro caso, verificou-se posteriormente que nenhum dos grupos contribuiu significativamente para a relação existente,

resultando esta do efeito acumulado das diferenças. Pode, no entanto, observar-se, em função de um critério de interesse desenvolvimental, que o grupo de 12° ano é simultaneamente o menos endógeno, o menos exógeno e o mais misto nas suas localizações.

No segundo caso, há a destacar a mobilização significativamente mais baixa de localizações endógenas por parte dos narradores de conflitos simétricos. Assim, contrariamente ao teoricamente esperado, não é no contexto da interacção entre pares que se registam soluções que, pelo menos no quadro das teorias da atribuição são consideradas teoricamente mais avançadas. De certo modo, é a regra da internalidade que aqui aparece com menos significado na relação entre pares (Dubois, 1994). O efeito das variáveis idade e escolaridade poderão ajudar a compreender este resultado.

5.3.8 Conclusões sobre o Lócus da Explicação Causal do Conflito

Em síntese, relativamente ao lócus explicativo do problema, parece-nos de destacar as conclusões que passamos a enunciar.

1. A localização explicativa exógena é a mais usada pelos estudantes adolescentes participantes no estudo.

2. Se considerarmos conjuntamente as localizações explicativa endógenas e mistas, que teoricamente podemos considerar mais equilibrados e produtivos, então a leitura da situação é mais positiva do que a primeira abordagem sugere. Com efeito, o uso conjunto destas localizações excede o uso da localização exógena.

3. O uso das localizações situacionais é residual.

4. O lócus explicativo não é independente da variável idade-ano de escolaridade Ainda que sem significado estatístico localizado, pode observar-se que são os estudantes de 12° ano os que mais mobilizam uma localização mista da causa dos problemas, o que aponta algum sentido desenvolvimental do lócus explicativo.

5. O lócus explicativo não é independente da variável natureza do conflito. São as localizações explicativas endógenas que mais distinguem entre si os narradores de conflitos simétricos e assimétricos. Para a compreensão do facto de serem os narradores de conflitos simétricos que, significativamente, se distinguem pelo menor uso das localizações explicativas endógenas, podemos invocar as características particulares do contexto aula, o nível etário e escolar dos envolvidos e os desfasamentos entre níveis mais estruturais da competência e a sua expressão quando aplicada a conteúdos reais, quotidianos e significativos para o narrador.

5.3.9 Estilo Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa

O estilo justificativo da resolução real mobilizado por mais estudantes é claramente o estilo unilateral: mais de dois terços dos estudantes assim procede. Menos de um terço dos estudantes apresenta justificações bilaterais, sendo praticamente residual o volume daqueles que acedem a justificações centradas na interacção. Relativamente à justificação dos eventuais obstáculos à alternativa o estilo justificativo apresenta-se com configuração semelhante: mais de dois terços dos estudantes mobiliza o estilo justificativo unilateral, menos de um terço é bilateral nas suas justificações e o volume dos que acedem a justificações centradas na interacção é bastante baixo.

Estes resultados situam-se claramente aquém das expectativas que o percurso desenvolvimental da perspectiva social nos poderia levar a esperar. A fim de compreendermos a situação, poderemos mais uma vez invocar (a) as variáveis de contexto, (b) as variáveis motivacionais, de efeito eventualmente maximizado pelas características do contexto, ou ainda (c) os desfasamentos entre a competência e a sua expressão quando aplicada a situações reais e quotidianas, de grande significado emocional para os participantes.

Apesar desta leitura proporcionada pelo perfil geral da amostra, há a sublinhar que se verifica uma relação significativa entre os estilos justificativos e a idade-ano de escolaridade, quer a propósito da resolução real, quer a propósito dos obstáculos à alternativa. Os procedimentos estatísticos posteriores permitem-nos confirmar um certo sentido desenvolvimental desta relação. Com efeito, são os estudantes de 6º ano que se apresentam significativamente menos bilaterais nas justificações consideradas em ambos os contextos de análise. Acresce que, no contexto de análise dos obstáculos à alternativa, o grupo de 12º ano também se distingue significativa e positivamente dos restantes no uso da bilateralidade justificativa.

A justificação da resolução real também se apresenta relacionada com a natureza do conflito, num sentido que mais uma vez sublinha uma mobilização mais complexa da informação por parte dos narradores de conflitos assimétricos: estes mostram-se significativamente capazes de elaborar justificações mais bilaterais que os seus colegas. Para a compreensão deste resultado podemos mais uma vez invocar as características próprias da sala de aula, as quais introduzem na dinâmica da relação entre pares constrangimentos diferentes ou ausentes na relação entre pares ocorrida noutros contextos de interacção. Também a idade e o nível de escolaridade dos estudantes que mais invocam os conflitos assimétricos poderá ser uma variável a considerar para a compreensão do resultado em causa.

Se compararmos o estilo atribucional descritivo, explicativo e justificativo, os dois primeiros incidindo sobre o problema e o terceiro sobre as resoluções reais e os eventuais obstáculos à alternativa, podemos verificar que é na descrição dos problemas que os participantes apresentam soluções atribucionais mais complexas; isto verifica-se quer na comparação do estilo descritivo do problema com a sua explicação, quer na comparação do estilo descritivo com a justificação das resoluções. O comportamento dos participantes no quadro das diversas categorias de estilos atribucionais não se apresenta pois uniforme, porventura por influência do contexto e, ou, da natureza do acto cognitivo que é suposto cada uma das categorias ter que mobilizar. Encontramos pois indicações que legitimam que se conclua pela verificação de mecanismos inferenciais distintos nas atribuições que descrevem e nas que explicam uma dada situação (Van der Pligt, 1981).

5.3.10 Conclusões sobre o Estilo Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa

Em síntese, relativamente ao estilo justificativo das resoluções do problema, parece-nos de destacar as conclusões que passamos a enunciar.

1. Os estudantes adolescentes participantes no estudo mobilizam predominantemente um estilo justificativo unilateral, quer a propósito da justificação da mobilização real, quer dos eventuais obstáculos à alternativa. O estilo que podemos considerar mais elaborado, aquele que se centra na interacção, é residual em ambos os contextos de análise. Este resultado situa-se aquém das expectativas criadas por outros estudos centrados na assunção de papéis ou na perspectiva social.

2. A comparação entre o padrão geral do estilo justificativo das resoluções e os restantes estilos atribucionais, em particular o estilo descritivo do conflito, não invalida a hipótese de serem mobilizados mecanismos atribucionais diferentes numa e noutra conduta atribucional. Estas diferenças poderão dever-se, entre outros factores, quer ao conteúdo de aplicação da atribuição, quer à natureza do acto cognitivo que cada uma delas representa.

3. O estilo justificativo da resolução real e dos obstáculos à alternativa não é independente da idade-ano de escolaridade. Esta relação indica-nos que é o estilo justificativo bilateral que mais distingue os estudantes entre si. Com efeito, em ambos os contextos de análise, é o grupo de 6° ano quem significativamente menos mobiliza justificações bilaterais e é o grupo de 12° ano (no caso dos obstáculos, com expressão estatística significativa) quem

mais mobiliza tal forma de justificação. Sendo assim, parece legítimo fazer um leitura desenvolvimental positiva da utilização da bilateralidade na justificação das resoluções.

4. O estilo justificativo da resolução real não é independente da variável natureza do conflito. Também aqui é o estilo justificativo bilateral que mais distingue os narradores de conflitos simétricos e assimétricos. E também mais uma vez, o sentido desta relação aponta para uma mobilização mais complexa da informação por parte dos narradores de conflitos assimétricos: estes mostram-se significativamente capazes de elaborar justificações mais bilaterais que os seus colegas. O eventual efeito do contexto particular da aula, o nível etário e escolar dos envolvidos, os desfasamentos entre níveis mais estruturais da competência e a sua expressão quando aplicada a conteúdos reais, quotidianos e significativos para o narrador, constituem hipóteses explicativas do resultado verificado.

5.3.11 Lócus Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa

Metade dos estudantes apresenta justificações exógenas na localização das suas justificações da resolução real. A distribuição dos participantes pelas duas outras categorias é bastante aproximada. Este perfil geral é muito semelhante ao que se encontra na justificação dos eventuais obstáculos à alternativa. Também aqui um pouco mais de metade dos estudantes apresenta localizações exógenas, enquanto que os restantes participantes se distribuem de um modo muito aproximado pelas duas outras categorias. Se num e noutro contexto de análise juntarmos os participantes que apresentam localizações endógenas e mistas, então o resultado alcançado é praticamente igual ao daqueles que apresentam localizações exógenas. Se reconhecermos nas localizações endógenas e mistas formas cognitivas mais desenvolvidas e complexas, então podemos dizer que esta última aglomeração da informação já nos permite fazer uma leitura menos negativa da forma das justificações apresentadas pelos estudantes, ainda que aquém do esperado.

A variabilidade deste perfil geral é pequena. Apenas se registou a existência de relação significativa entre a justificação dos obstáculos à resolução e a idade-ano de escolaridade. As diferenças mais relevantes fazem-se sentir no uso das localizações mistas, as quais são significativamente menos usadas pelos estudantes de 6º ano, sendo o grupo de 12º ano aquele que mais mobiliza tal tipo de justificações. Assim, parece que podemos dizer que é nas justificações de elaboração potencialmente mais elaborada que as diferenças se acentuam e que tal se verifica num sentido desenvolvimental ascendente.

5.3.12 Conclusões sobre o Lócus Justificativo da Resolução Real e dos Obstáculos à Alternativa

Em síntese, relativamente ao lócus justificativo das resoluções do problema, parece-nos de destacar as conclusões que passamos a enunciar.

1. A localização justificativa exógena é a mais usada pelos estudantes adolescentes participantes no estudo, quer a propósito da justificação da mobilização real, quer dos eventuais obstáculos à alternativa, resultado que se situa aquém do esperado.

2. Se considerarmos conjuntamente as localizações explicativa endógenas e mistas, que teoricamente podemos considerar mais equilibradas e produtivas, então a leitura da situação é menos negativa do que a primeira abordagem sugere.

3. As localizações situacionais são residuais.

4. O lócus justificativo apresenta pequena variabilidade, apenas se registando relação significativa entre a justificação dos obstáculos à alternativa e a idade-ano de escolaridade. Esta relação indica-nos que são as localizações justificativas mistas que mais distinguem entre si os grupos definidos pelos diversos anos de escolaridade. Com efeito os estudantes de 6º ano são significativamente os menos mistos, sendo os de 12º aqueles que mais mobilizam esta forma justificativa. Sendo assim parece legítimo fazer um leitura desenvolvimental positiva da utilização da mais elaborada forma justificativa dos obstáculos.

5.3.13 A Relação entre as Formas de Compreensão da Situação e as Resoluções Reais e Alternativas

A exploração da relação entre as formas de compreensão social que vêm sendo consideradas e as (narrativas sobre) resoluções reais e alternativas pretende responder ao repto lançado por alguns investigadores, de áreas diversas da psicologia (Deutsch,1977, 1990; Selman, 1990), quanto à necessidade de aprofundamento da pesquisa em torno das variáveis que interferem na negociação dos conflitos. Consideraremos num primeiro momento a relação entre estilo atribucional e resoluções do conflito e, seguidamente, a relação entre lócus atribucional e resoluções do conflito.

Estilos Atribucionais e Resoluções do Conflito

O *estilo descritivo* do conflito não se mostrou significativamente relacionado com nenhum dos modos de resolução, nem real, nem alternativo. O estilo *explicativo causal* também não apresentou quaisquer relações significativas com as resoluções reais; apenas com

a proposta alternativa de uso da interacção tal se verificou, ainda que nenhum grupo se distinga significativamente no contributo para esta relação.

No cruzamento do *estilo justificativo* com a *resolução real* regista-se um relacionamento um pouco mais expressivo do que nas situações anteriores. Na verdade, o estilo justificativo da resolução real apresentou-se relacionado com (a) a atribuição de uso pelo professor da estratégia geral negativa e do modo específico da conformidade, (b) o volume de atribuição de acções ao aluno e (c) a atribuição a este do uso das estratégias gerais positiva e intermédia, bem como dos modos específicos de comunicação unilateral e procedimentos de aproximação. Em nenhum dos casos, porém, algum grupo se distingue significativamente no contributo para esta relação.

No cruzamento entre o *estilo justificativo* e os eventuais obstáculos à implementação das *propostas alternativas*, registou-se a relação entre o estilo justificativo e a proposta de mobilização geral dos procedimentos de distância, bem como com a proposta de mobilização pelo aluno de procedimentos instrumentais; porém não é possível especificar que grupo mais contribui para estas relações.

Parece que podemos concluir que o estilo descritivo não nos ajuda a compreender por que razão os actores de um conflito mobilizam esta ou aquela resolução, já que se relaciona significativamente pouco com elas. Acresce que o facto de, em nenhuma das poucas situações de associação verificadas, podermos localizar o grupo que significativamente mais contribui para essas situações, também não nos permite, sequer aí, afirmar com segurança o sentido da associação. O facto de os estudantes mobilizarem uma descrição unilateral, bilateral ou mista na descrição das situações e na sua explicação causal, bem como na justificação das acções de resolução ou seus obstáculos, parece ter pouco a ver com as resoluções que, segundo eles, foram realmente executadas ou com aquelas que eles propõem em alternativa. Não parece pois verificar-se grande associação entre um e outro tipo de variável, uma mais próxima de formas da cognição e outra do conteúdo das mesmas, ainda que a sua aparente proximidade o levasse a pressupor.

Deve, no entanto, destacar-se que é a propósito do cruzamento do estilo justificativo com as resoluções que encontramos um maior volume de relações significativas entre um e outro tipo de variável. O contraste é notório com as atribuições que descrevem e com as que explicam por causas. Não parece haver continuidade no comportamento dos indivíduos a propósito da mobilização das atribuições que descrevem e explicam, por um lado, e as atribuições que justificam, por outro, pelo menos quando as formas cognitivas em causa são

aplicados ao conteúdo das resoluções. As atribuições descritivas e as causais são as que parecem ajudar menos a compreender a variabilidade das resoluções e as atribuições justificativas, as que apelam às razões, são as que parecem ajudar a compreender um pouco mais aquela variabilidade. Em todo o caso, os resultados apontam para a necessidade de aprofundamento da investigação sobre os mecanismos inferenciais mobilizados pelos indivíduos nas diversas formas de atribuição, tal como alerta Van der Pligt (1981). Apontam igualmente para a necessidade de aprofundamento da relação entre níveis diversos de cognição, como insistiam, entre outros, Shantz (1975), Flavell (1977), Selman (1985) ou Jaquette (1980).

Lócus Atribucionais e Resoluções do Conflito

Quanto ao *lócus descritivo*, no seu cruzamento com a *resolução real*, ele apresentou-se relacionado com (a) a atribuição ao professor do uso da comunicação unidirecional, (b) o volume de atribuições de acção ao aluno e (c) a atribuição a este do uso de estratégias neutras e do modo específico do recurso a terceiros. A maioria destas relações, porém, resulta do efeito acumulado das diferenças, pelo que apenas a primeira situação nos permite ir mais longe e especificar que são os estudantes que mais mobilizam as descrições exógenas os que mais se referem ao uso da comunicação unidirecional na resolução dos problemas.

No cruzamento do lócus descritivo com a *alternativa de resolução* registaram-se relações significativas com (a) as propostas globais de uso das estratégias gerais positivas e intermédias, (b) os modos específicos de comunicação unidirecional e procedimentos de aproximação. Os tratamentos estatísticos subsequentes apenas nos permitem sublinhar que são os estudantes que fazem descrições endógenas os que apresentam significativamente menos propostas de estratégias gerais positivas e que menos propõem os procedimentos de aproximação. Quanto ao *lócus explicativo*, não se apresentou significativamente relacionado com nenhuma estratégia ou modo específico de resolução, nem no cruzamento com a resolução real, nem com a alternativa.

O *lócus da justificação* da resolução real apresentou-se significativamente relacionado (a) com a atribuição ao professor do uso da estratégia geral negativa e dos modos específicos de conformidade e procedimentos de distanciamento, (b) com o volume de atribuições de resoluções ao aluno e (c) com a atribuição ao mesmo do uso das estratégias gerais positiva e intermédia e do modo específico de procedimentos de distância. Apenas neste último caso,

podemos especificar que são os estudantes exógenos aqueles que significativamente menos atribuem aos alunos o uso de procedimentos de distância.

O lócus da justificação da resolução alternativa apresentou-se significativamente relacionado apenas (a) com a proposta geral de mobilização do recurso a terceiros e (b) com a proposta de mobilização pelo aluno também do recurso a terceiros. Numa e noutra situação são os estudantes de localização mista que mais contribuem para as variações de distribuição da variável de conteúdo resolutivo em causa: nenhum deles apresenta a proposta de recurso a terceiros, quer em termos gerias, quer em termos de atribuição ao aluno.

Parece que podemos concluir que o lócus descritivo, portanto, a forma endógena, exógena ou mista das descrições, das explicações ou das justificações, no seu cruzamento com as estratégias e modos específicos de resolução, apresenta relações significativas num número ligeiramente superior de situações ao verificado a propósito dos estilos de compreensão social. São, porém, igualmente poucas as situações em que se torna possível localizar os grupos que contribuem significativamente para as relações verificadas. Acresce que nas quatro situações se torna possível tal localização, não se apresenta fácil uma leitura produtiva, teoricamente significativa e integrada dos resultados encontrados. Parece-nos por isso legítimo concluir que, tal como a propósito do estilo da cognição, também o lócus de compreensão social aqui em questão não manifesta grande associação com o conteúdo representacional relativo às resoluções, ainda que a sua aparente proximidade o levasse teoricamente a pressupor. Por outras palavras, o rumo das resoluções empreendidas e propostas não parece ser particularmente esclarecido pelas variáveis relativas às diversas modalidades de compreensão social que considerámos.

Deve, no entanto, destacar-se que é a propósito do cruzamento dos lócus descritivo e justificativo com as resoluções que encontramos um maior volume de relações significativas entre ambas as variáveis. O contraste é notório com as atribuições que explicam por causas. É o lócus causal que menos parece ajudar a compreender as resoluções e são as atribuições que descrevem e as que justificam, que parecem ajudar a compreender um pouco mais a variabilidade das resoluções.

Não parece pois haver continuidade no comportamento dos indivíduos a propósito da mobilização dos diversos tipos de lócus atributivos, pelo menos quando cruzados com as resoluções. A relação entre a forma e o conteúdo do pensar não se apresenta susceptível de enquadramento numa resposta única e linear. Também aqui podemos considerar que tal resultado é um indicador que aponta para a necessidade de aprofundamento da investigação

sobre o comportamento díspar dos indivíduos em formas diversas de atribuição social, bem como na sua aplicação a situações sociais diversas. Continua a justificar-se a necessidade de desenvolver os estudos quanto à relação entre a cognição e acção, ou melhor, o discurso sobre a acção significativa e real.

5.3.14 Conclusões sobre a Relação entre as Formas de Compreensão da Situação e as Resoluções Reais e Alternativas

Em síntese, relativamente à relação entre as formas de descrição e explicação causal do problema, bem como de justificação da resolução real e alternativa, por uma lado, e as acções de resolução, por outro, parece-nos de destacar as conclusões que passamos a enunciar.

1. O estilo descritivo, explicativo e justificativo parece ter pouco a ver com as resoluções que, segundo os estudantes, foram realmente executadas ou com aquelas que propõem em alternativa. Não parece pois verificar-se grande associação entre um e outro tipo de variável, uma mais próxima de formas da cognição e outra de conteúdos da mesma, ainda que a sua aparente proximidade o levasse a pressupor.

2. O lócus descritivo, explicativo e justificativo, embora se apresente ligeiramente mais relacionado com as resoluções do que o estilo descritivo, não parece justificar conclusão distinta: o lócus da compreensão não manifesta grande associação com o conteúdo representacional relativo às resoluções, ainda que a sua aparente proximidade o levasse teoricamente a pressupor.

3. É, porém, interessante destacar que, quer no campo do estilo de compreensão, quer, sobretudo, no campo do lócus da compreensão é a propósito do cruzamento da justificação das resoluções com a natureza das mesmas que se verifica uma maior associação entre os dois tipos de variáveis, uma de natureza mais formal, outra mais de conteúdo. Esta conclusão parece dar razão aos que admitem a hipótese de que não devemos encarar de igual modo todas as formas de atribuição, podendo admitir-se descontinuidades nos mecanismos atribucionais dos indivíduos, nomeadamente, entre as atribuições que descrevem, as que explicam por causas e as que justificam por razões. Acresce que, no presente contexto de análise, parece que podemos dizer que, no quadro da relação entre o estilo atribuitivo e as resoluções, é a atribuição causal que mais se afasta das restantes, no sentido da sua menor relação com a variável em causa. No quadro da relação entre o lócus atribuitivo e as resoluções, são simultaneamente as atribuições que descrevem e as que explicam causalmente que mais se afastam da atribuição que justifica, no sentido da sua menor relação com a variável em causa.

A forma de compreensão social, lócus da justificação, parece apresentar-se mais próxima do conteúdo da cognição, pelo menos quando o que está em causa é o lócus justificativo das acções.

5.3.15 Conteúdos Explicativos do Conflito e Justificativos das Resoluções

Há dois aspectos que destacamos sobre os conteúdos atribucionais estudados: a centração predominante dos conteúdos atribucionais nos que designámos por Factor Geral Aluno e Factor Geral Professor e a pouca expressão das atribuições externas às partes em conflito, confirmando-se, mais uma vez, a tese de Ross (1977) sobre o erro fundamental. Analisemos mais em detalhe estas duas conclusões.

Atribuições Centradas nos Actores

Na análise dos conteúdos atribucionais um aspecto que se destaca tem a ver com o facto de os participantes no estudo colocarem o factor geral aluno numa posição mais relevante quando se trata de explicar a causa do conflito do que quando se trata de justificar as resoluções empreendidas ou os possíveis obstáculos a resoluções a empreender. Situação inversa se verifica relativamente ao factor professor. Analisemos uma e outra situação.

Atribuição Explicativa Causal

No campo da explicação causal, o aluno é a variável explicativa invocada por mais estudantes: ela é invocada por um pouco mais de dois terços dos alunos, enquanto que o factor professor é invocado por cerca de metade dos participantes. A propósito do aluno, os participantes invocam especificamente e sobretudo, o seu comportamento inadequado e agressivo, de que são exemplos explicações causais como estas: "porque eu lhe chamei tostas e ele não gostou" (participante nº 5) ou, "porque ele é muito gordo, não simpatiza muito connosco, faz porcarias nas aulas, começa a fazer caretas para mim e para a minha colega" (participante nº 21). Já a propósito do professor, o conteúdo da explicação causal do conflito apresenta valores relativamente baixos na generalidade das categorias, sempre bastante aquém do valor considerado para referência.

Justificação das Resoluções

Quando se trata de justificar por que razão uma resolução foi seguida ou impedida o factor professor é a variável invocada por mais estudantes: na justificação da resolução real o

factor professor é invocado por cerca de dois terços dos estudantes, enquanto que o factor aluno é invocado por cerca de metade; na justificação dos obstáculos à resolução alternativa o factor professor é invocado por um pouco mais de metade dos estudantes, enquanto que o factor aluno é invocado por um pouco mais de um terço.

No caso da justificação da resolução real, a propósito do professor, regista-se a concentração da informação numa das categorias de análise, ainda que esta, mesmo assim, não tenha obtido o valor de referência por nós considerado. É o caso da invocação do funcionamento emocional do professor na situação, dos seus sentimentos na situação. Este conteúdo justificativo encontra-se presente na transcrição que se segue, bem como a referência cumulativa à necessidade de protecção do colega: "nós começámos a acalmá-lo . . . senão ia ter muitas chatices com o professor, com o encarregado de educação, os directores de turma. . . e porque a professora não estava em condições disso . . .Nós intervimos e fizemos com que a professora não o mandasse para a rua" (participante nº 150).

A propósito do aluno, também se verifica a concentração da informação numa das categorias do sistema de análise, encontrando-se também esta ligeiramente aquém o valor de referência por nós considerado. Esta categoria remete para o comportamento inadequado do aluno, por vezes através de avaliações muito directas. É o caso da justificação da resolução assente no facto dele, colega, "fazer coisas mal feitas, que não devia fazer" (participante nº 127).

No caso dos possíveis obstáculos à alternativa, deve dizer-se que os conteúdos justificativos específicos apresentam na generalidade valores baixos, bastante aquém do valor de referência por nós considerado. Pode no entanto sublinhar-se que, a propósito do professor, a categoria mais referida (referida por pouco mais de um décimo dos estudantes) invoca a vontade do professor, a afirmação do seu poder. Este tipo de justificação pode passar por expressões tão directas como seja a de que a alternativa não foi para a frente, "porque o stor não quis" (participantes nº 6 e 7).

A propósito do aluno verifica-se a mesma dispersão da informação, sendo a categoria mais expressiva (referida por um décimo dos estudantes) aquela que invoca como obstáculo à alternativa as características pessoais dos estudantes. Este conteúdo justificativo encontra-se presente na transcrição que se segue, bem como a referência cumulativa à reacção emocional da professora na situação: "o que impediu (de levar por diante a alternativa) foi a personalidade do meu colega. Depende muito da personalidade das pessoas. Acho que ela (professora) não falou com ele (aluno) porque estava muito comovida e ela quando estava a

falar connosco estava quase a chorar e a voz dela estava a alterar-se e foi aí que ela nos mandou embora. Acho que ela sabe como ele é. Aquilo que ele disse foi completamente despropositado e notou-se que ele não estava minimamente atento. Acho que a professora ao ouvir aquilo pensou que não valia a pena falar com ele" (participante nº 100).

Em suma, podemos concluir que existe uma certa linha de continuidade em termos de conteúdos atribucionais entre a descrição do conflito e a sua explicação causal. Em ambas as situações, os estudantes produzem mais atribuições relativas a si próprios ou aos seus colegas do que ao professor. Especificamente no que toca à explicação causal, os participantes tendem a atribuir mais aos estudantes do que ao professor a emergência e a causa do problema. De certo modo é como se os estudantes assumissem predominantemente uma leitura não ecológica da situação, antes uma leitura centrada no aluno quando olham e procuram explicar as dificuldades relacionais que emergem na sala de aula.

A situação inverte-se quando analisamos o que se passa com a justificação das resoluções. Aqui prevalece a atribuição ao professor. Trata-se de um resultado que parece traduzir o enorme papel desempenhado pelo professor na resolução dos problemas e paralelamente o menor contributo do aluno nas situações de resolução. Este resultado parece encontrar-se numa linha de continuidade com o retrato que os estudantes nos proporcionam sobre o conteúdo das resoluções, abordado nas secções anteriores. Nesse retrato o que sobressai é um estatuto de menoridade do estudante em termos da sua participação activa e positiva nas resoluções dos problemas, quando comparado ao estatuto de participação do professor. Então, é compreensível que, na justificação das resoluções, quer no campo da resolução real, quer dos obstáculos à alternativa, se destaquem as justificações que sublinham a superior influência do professor no processo de gestão real ou potencial da situação.

A análise do conteúdo das atribuições parece igualmente confirmar que os comportamentos dos participantes são díspares consoante os mecanismos atribucionais consideradas. As descrições e explicações do problema e as justificações de resoluções não apresentam padrões iguais de resposta.

Um outro aspecto a focar é o de que as categorias específicas em que se concentrou a preferência de mais alunos, sugere-nos a ausência de condições para uma resolução dos conflitos, quer planeada, quer produtiva. Na verdade, a intervenção do principal sujeito activo de resoluções, o professor, parece ser associada pelos alunos, quer à reactividade emocional do professor na e à situação, quer à afirmação do seu poder. Trata-se de condições, uma e

outra, que parecem encontrar-se distantes das condições mais favoráveis a soluções ponderadas e não competitivas (Deutsch, 1990; Thomas, 1992).

As Atribuições Situacionais

A pouca expressão das atribuições externas ou situacionais traduz-se especialmente nos resultados verificados a propósito das explicações causais do problema e das justificações dos obstáculos à alternativa. No primeiro caso as atribuições externas são usadas por menos de um décimo dos estudantes e, no segundo, por pouco mais de um décimo. Já na justificação da resolução real a situação é diferente. É verdade que o volume de estudantes que mobiliza justificações externas aos actores é bastante inferior ao daqueles cujas justificações remetem directa e expressamente para as partes em conflito: aqueles representam cerca de metade dos que invocam como justificação o professor, por exemplo; as justificações externas da resolução real, porém, correspondem ainda assim a cerca de um terço da amostra.

No âmbito dos conteúdos justificativos da resolução real, a qualidade da resolução, o procedimento em si mesmo considerado é a principal e mais relevante justificação externa usada pelos alunos para justificarem o porquê da mobilização desta ou daquela resolução. Ao invocarem esta categoria, os estudantes referem especificamente conteúdos como os que são ilustrados pelos dois extractos que se seguem.

A resolução justifica-se "uma vez que ela não me queria dar a nota que eu merecia; por exemplo, um amigo meu com tudo médios ia ter a mesma nota que eu com elevados. . . . .Porque se eu ficasse calada ia ficar com uma nota injusta; se eu fosse malcriada também estava a agir mal para com a stôra, ia logo perder toda a razão. Portanto tive que falar com ela. A falar ela também disse o que pensava, que eu estava errada; mas tudo bem, eu depois respondi, a dizer o que é que eu achava, disse o que pensava e que merecia mesmo o quatro. Sim, porque a falar é que as pessoas se entendem" (participante nº 64).

A justificação deste sujeito exemplifica uma situação que é frequente: a invocação de conteúdos justificativos de natureza diversa. No caso, além da expressa referência à qualidade intrínseca do diálogo, invoca-se sucessivamente quer as razões da aluna, quer o comportamento visível da professora na situação, insinuando também a aluna as suas expectativas sobre este comportamento. A aluna parte do pressuposto, subtilmente enunciado, da possível arbitrariedade do professor na atribuição das classificações e da necessidade de defender a classificação que considerava justa. Porém acrescenta outro tipo de razões, aparentemente ao serviço da última razão enunciada: a protecção da relação com a professora,

a protecção das suas posições na contenda, através da exibição de um comportamento simultaneamente afirmativo e correcto e, finalmente, a validade do próprio método utilizado na gestão da situação, ou seja, da exposição e escuta mútua das razões das partes.

Vejamos um outro exemplo em que o aluno declara expressamente as características positivas da solução seguida, avaliação que aliás o levou a não apresentar uma proposta alternativa de resolução: "acabou a aula e não houve mais discussão nenhuma. . . . .Se calhar para evitar alguma coisa, evitar que ele continuasse. . . .Acho que este foi o melhor (caminho) . . . prosseguir a aula e não dar prosseguimento a isso" (participante nº 81). Como se pode observar, também neste discurso convivem mais do que uma justificação, uma que tem a ver com a suposta avaliação da situações por um dos actores e outra que tem a ver com a qualidade da resolução, aqui positivamente avaliada. Deve, no entanto, observar-se que a invocação das características da solução real como conteúdo justificativo da resolução nem sempre se apoia na exibição dos seus aspectos positivos, podendo ocorrer tão só, por exemplo, a referência à sua inevitabilidade. Veja-se como, no exemplo que se segue, a característica da solução que é referida é justamente a sua inevitabilidade, sendo aliás, neste caso, a única razão considerada na justificação: "porque não havia mais nada a fazer, porque a stôra já tinha mandado tantas vezes calar que era a única solução"(participante nº 67).

Como interpretar o maior uso de atribuições externas na justificação das resoluções reais, do que nas situações de explicação causal do problema e de justificação dos eventuais obstáculos à alternativa? Segundo parece, quanto maior é o envolvimento, menor é a atribuição situacional. Quando explicam a causa do problema ou quando apresentam a sua proposta alternativa de resolução, situações nas quais potencialmente se sentem emocionalmente mais envolvidos, tendem a invocar menos os factores exteriores; quando justificam a resolução real, situação na qual o papel preponderante do professor se impõe, o envolvimento é porventura menor e aí tendem a invocar mais os factores exteriores. Esta leitura, sugere pois que os estudantes assumem uma maior responsabilização nas situações em que se sentem mais envolvidos; mas, deve dizer-se que tal leitura contraria, de certo modo, a tese segundo a qual os actores tendem a ser predominantemente externos nas suas atribuições (Kelley & Michela, 1980; Van der Pligt, 1981; Harvey & Weary, 1984).

A conclusão principal a destacar, porém, é a fraca expressão das atribuições situacionais, comparativamente ao peso das atribuições que remetem para os protagonistas. Estes são vistos como tendo um peso determinante quer no que fazem, quer no que lhes acontece, infortúnios inclusive (Jones & Davis, 1967; Steiner & Field, 1960). Trata-se de um

resultado que confirma a tendência dos indivíduos a explicarem os comportamentos das pessoas e mesmo aquilo que simplesmente lhes acontece sobretudo em termos de causalidade interna, o que vai ao encontro do conceito de erro fundamental (Ross, 1977).

Uma outra forma de entendermos a questão, leva-nos a registar a resistência da categoria da internalidade, a qual destaca o papel que o homem comum tende a atribuir aos actores na compreensão das situações sociais (Beauvois & Dubois, 1988). Neste caso, a tendência para a internalidade deixa de ser entendida em termos de erro fundamental, sendo-o antes como a tradução de algo que é socialmente aceite e mesmo incentivado e valorizado (Beauvois, 1984; Beauvois & Dubois, 1988).

5.3.16 Relações entre os Conteúdos Explicativos do Conflito e Justificativos das Resoluções e as Variáveis de Ancoragem

As variáveis de ancoragem consideradas no estudo aparecem associadas significativamente a algumas variações nos conteúdos representacionais em apreço nesta secção, permitindo-nos por isso uma comparação mais expressiva entre os grupos constituinte de duas das variáveis. Algumas das categorias afastam-se significativamente do perfil geral da amostra e outras sublinham-no de um modo significativo.

Assim, no campo das *atribuições causais*, o factor geral professor relaciona-se significativamente com a idade-ano de escolaridade e a natureza do conflito. Esta relação parece assentar no facto de os estudantes de 12º ano, recorrerem significativamente mais do que os seus colegas ao professor na explicação causal do conflito. O mesmo sucede com o grupo dos narradores de conflitos assimétricos comparativamente aos simétricos e, por extensão, com os respectivos contextos. Veja-se a este propósito o seguinte exemplo: "eu acho que aconteceu porque o professor queria que nós tirássemos rendimento logo a partir do 11º ano. E ele dizendo isso queria incutir-nos responsabilidade. Ele também não era lá muito bom da cabeça. Tinha a sua própria maneira de pensar, que era muito típica. Quando uma pessoa não concordava, ele dizia logo: "cale-se, cale-se". E estava resolvido." (participante nº 76).

No campo da *justificação da resolução real*, também se regista uma relação significativa entre o factor geral professor e a natureza do conflito. Esta relação parece assentar no facto de os narradores de conflitos assimétricos recorrerem mais do que os seus colegas ao professor na explicação causal do conflito, situação ilustrada pelo extracto da entrevista do participante nº 150, já apresentado nesta secção. Estes resultados confirmam os

obtidos por Kramer (1994, 1995), segundo os quais nas situações assimétricas os participantes tendem a produzir mais atribuições ao outro do que a si próprio ou à situação.

No campo da justificação dos *obstáculos à alternativa*, verifica-se uma relação significativa entre o recuso ao factor geral aluno e a idade-ano de escolaridade. Esta relação parece assentar no facto de os estudantes de 12° ano invocarem significativamente mais do que os seus colegas, aquele factor. Veja-se a propósito dois extractos de discursos: "porque ele começou logo a chamar nomes à professora e ao elemento do CD e a não querer sair . . . Talvez por ele não ter gostado daquilo que a professora lhe tivesse dito. Se ele estava a fazer mal, a professora tinha que intervir e ele, se calhar, não queria" (participante nº 168) ou, "não sei, não há nada que impeça. Também acho que como são as últimas aulas que temos e já estamos cansados do resto do dia ... se calhar é uma forma de fugirmos à aula" (participante nº 86). Trata-se de justificações nas quais, cada uma à sua maneira, invoca uma certa impulsividade no comportamento do aluno e ao mesmo tempo uma atenção aos seus sentimentos e à consequente necessidade de auto protecção pessoal.

Portanto o que a análise comparativa parece indicar-nos é que os participantes mais velhos e escolarmente mais avançados, os de 12° ano, tendem a imputar mais responsabilidades aos professores e, por consequência, a imputar menos responsabilidades aos estudantes, quando se trata de analisar as causas do conflito. O inverso se verifica no que respeita à sua proposta de alternativa: os estudantes de 12° ano manifestam uma disponibilidade para a responsabilização do aluno pelas dificuldades eventualmente encontradas na implementação da alternativa, maior do que a verificada nos outros dois grupos. O padrão atribucional dos estudantes não é pois constante: ou porque a natureza cognitiva da atribuição é diferente (explicação descritiva, explicação pelas causas, explicação por razões) e ou porque os contextos de aplicação da atribuição, que têm a ver com as diversas etapas do conflito, alternativa inclusive, exercem igualmente o seu efeito.

Acrescente-se que também o estatuto das partes do conflito na relação, a configuração simétrica ou assimétrica que, em conformidade com isso, o conflito assume, se relacionam com o peso do factor geral professor em duas das situações atribucionais. Com efeito, são os estudantes que vivenciam situações de conflito com maior disparidade de estatutos de poder que mais tendem a invocar o contributo do factor professor, da outra parte, quer como causa do problema, quer como justificativo da resolução empreendida. Este é um resultado que confirma o efeito da assimetria nas condutas atribucionais, encontradas noutras pesquisas (Kramer, 1994, 1995).

5.3.17 Análise Estrutural dos Conteúdos Explicativos e Justificativos

Relativamente à análise estrutural do conteúdo das atribuições comecemos por recordar as dimensões que se destacam no domínio da *atribuição causal* do problema. Assim, a primeira dimensão opõe os estudantes cujas explicações invocam o factor professor àqueles que invocam o factor aluno. São os estudantes de 12º ano e os narradores de conflitos assimétricos que invocam o comportamento e funcionamento do professor como causa do problema; em contrapartida, são os estudantes de 6º ano e os narradores de conflitos simétricos que surgem associados às explicações causais que remetem para o aluno. Quanto à segunda dimensão ela opõe aqueles que explicam a emergência do conflito a partir da interacção entre as partes, àqueles que não invocam explicações com tal conteúdo. São os estudantes de 6º ano e os narradores de conflitos simétricos que mobilizam explicações com tal conteúdo, o que, em oposição, não se verifica com os estudantes de 12º ano e com os narradores de conflitos assimétricos.

No domínio da *justificação da resolução real* a primeira dimensão retida na análise estrutural do conteúdo, opõe o factor professor ao factor aluno. Os estudantes mais novos surgem especialmente associados às explicações assentes no professor. A segunda dimensão destaca um factor menos saliente na análise percentual dos dados, a necessidade de castigo. Com efeito esta dimensão opõe os estudantes cujas explicações assentam no factor aluno, àqueles cujas explicações assentam na necessidade de castigo decorrente do acto cometido. São os estudantes de 9º ano que aparecem associados ao grupo de indivíduos que justifica a resolução com base na necessidade de castigo. Os narradores de conflitos simétricos, por sua vez, surgem ao lado do grupo de participantes que justifica a resolução invocando o factor aluno.

No domínio da *justificação sobre os eventuais obstáculos à execução da alternativa*, a primeira dimensão volta a opor o factor professor ao factor aluno. Mais uma vez os estudantes mais novos, bem como os narradores de conflitos simétricos, surgem associados às explicações assentes no factor professor. Entretanto, neste caso, os estudantes de 9º ano e os narradores de conflitos assimétricos localizam-se em grupos que invocam o factor aluno com razão para as eventuais dificuldades de implementação da alternativa.

Como nos outros domínios explicativos, a segunda dimensão destaca alguns factores que apresentaram um estatuto frequencial relativamente baixo. Assim, esta dimensão opõe os estudantes que explicam os obstáculos recorrendo à qualidade da resolução efectivamente implementada e da interacção entre as partes do conflito àqueles que não mobilizam tais

conteúdos explicativos. São os narradores dos conflitos simétricos que sobressaem distintivamente nesta configuração, localizando-se no lado dos que invocam aqueles critérios.

Em suma, no campo da análise estrutural das atribuições, destaque-se em primeiro lugar que a primeira dimensão, quer nas explicações sobre as causas do problema, quer nas justificações sobre as razões das acções, o que emerge sempre é a oposição entre o factor aluno e o factor professor. Estas foram igualmente as variáveis mais relevantes na análise temática das principais dimensões do conteúdo representacional.

Em segundo lugar, destaque-se que, na linha do que se verificou através da análise comparativa, o posicionamento dos grupos definidos pelas variáveis idade-ano de escolaridade e natureza do conflito diverge consoante se trata da explicação causal do problema ou da justificação das acções. Com efeito, no domínio da explicação causal, os estudantes mais novos surgem associados ao factor aluno, enquanto que nas explicações das razões aparecem associados ao factor professor; ou seja, embora os estudantes de 6° ano se atribuam responsabilidades causais na criação do problema, quando se trata de explicar acções resolutivas colocam-se fora das mesmas, remetendo a explicação para o professor. Aliás o mesmo sucede com os narradores dos conflitos simétricos.

Repare-se que as primeiras dimensões dos três campos em análise não discriminam com igual clareza os grupos definidos pelos outros anos de escolaridade. Contudo parece verificar-se uma linha estrutural coerente (e coerente com a análise comparativa) quando observamos que os estudantes de 12° ano surgem do lado do factor professor na explicação causal do problema, bem como os de 9° surgem do lado do factor aluno na justificação dos obstáculos. Digamos que pelo menos um dos grupos dos mais velhos se opõe ao grupo dos mais novos (6° ano) nos conteúdos da explicação causal mobilizada (12° ano) e da justificação sobre os obstáculos à alternativa (9° ano). Do lado dos estudantes mais velhos surgem igualmente os narradores de conflitos assimétricos.

Os mais novos são mais céleres a atribuírem aos alunos responsabilidades na criação do problema, porventura porque se regista neste grupo um volume muito expressivo de conflitos simétricos e ou porque lhes é difícil questionar o professor. Pelas razões justamente contrárias, parece que podemos interpretar o conteúdo das explicações dos outros grupos à luz do facto de os conflitos entre eles serem maioritariamente assimétricos e ou porque já são capazes de questionar o professor. Já nas explicações sobre um dos domínios de acção resolutiva, ou seja, na explicação sobre os obstáculos à alternativa, é a situação inversa que se regista. Com efeito, o conteúdo explicativo dos mais novos assenta no factor professor;

opostamente, o conteúdo explicativo de um dos grupos dos mais velhos (9° ano) surge associado ao factor aluno.

Em suma, os mais novos vêem-se como protagonistas do problema mas desmunidos de poder para a sua solução. Os mais velhos já são capazes de, pelo menos no campo da solução por si proposta, se questionarem a si próprios e de assumirem a sua quota parte de responsabilidade pelo caminho que as coisas não levam mas poderiam levar. Estranhamente os estudantes de 12° ano não aparecem diferenciados por esta dimensão. Note-se ainda que os narradores dos conflitos simétricos se posicionam do lado dos mais novos, enquanto que os narradores dos conflitos assimétricos se associam no mesmo lado dos estudantes de 9° ano.

5.3.18 Conclusões sobre os Conteúdos Explicativos do Conflito e Justificativos das Resoluções

Estabeleceremos de seguida as conclusões relativas aos conteúdos atribucionais abordados nas últimas secções.

1. Verifica-se a prevalência de uma leitura não sistémica da situação conflitual. Esta leitura tem a sua tradução numa baixa atribuição externa na generalidade dos contextos atribucionais analisados. A baixa presença de atribuições externas, por sua vez, parece confirmar a tese do erro fundamental (Ross, 1977). Uma outra leitura possível remete-nos para a resistência da categoria da internalidade, a qual destaca o papel que o homem comum tende a atribuir aos actores na compreensão das situações sociais (Beauvois & Dubois, 1988).

2. Verifica-se a prevalência, na explicação causal do conflito, do factor geral aluno.

3. Parece verificar-se uma linha de continuidade em termos de conteúdos atribucionais entre a descrição do conflito e a sua explicação causal. Em ambas as situações os estudantes produzem uma leitura da situação mais centrada no aluno do que no professor.

4. Verifica-se a prevalência do factor geral professor nas justificações da resolução real e dos obstáculos à alternativa. Regista-se pois uma linha de continuidade em termos de conteúdos atribucionais entre ambas as justificações. Em ambas, os participantes produzem uma leitura da situação mais centrada no professor do que nos estudantes.

5. A prevalência das atribuições ao professor nas justificações das resoluções parece reproduzir o que sucede no quotidiano da aula, onde o professor é o principal sujeito de acções resolutivas, sendo estas predominantemente de matriz autoritária.

6. A análise do conteúdo das atribuições parece igualmente confirmar, em parte, que as condutas atribucionais são díspares consoante os mecanismos mobilizados: por um lado,

verifica-se proximidade entre as explicações que descrevem e as que explicam por causas; por outro lado, verifica-se proximidade entre as duas situações nas quais as explicações têm a ver com uma procura das razões ou justificações das acções, bem como o seu afastamento relativamente às primeiras.

7. As categorias justificativas específicas em que se concentrou a preferência de mais alunos (reactividade emocional do professor na e à situação e afirmação do seu poder) sugere--nos a ausência de condições para resoluções não imediatistas e produtivas.

8. Não se verificou grande variabilidade nas condutas atribucionais dos participantes em relação com as variáveis de ancoragem em estudo. Apenas se destacam duas situações.

9. Os estudantes de 12° ano distinguem-se significativamente dos seus colegas na atribuição ao professor: fazem mais atribuições com este conteúdo no contexto da explicação causal e fazem menos atribuições destas no contexto da justificação da alternativa. Embora assumindo uma posição hetero-atibucional no contexto causal, os estudantes mais velhos não deixam de se distinguir por uma mais plena assunção de responsabilidades na definição e implementação dos caminhos de saída.

10. Os narradores de conflitos assimétricos distinguem-se significativamente dos seus colegas na atribuição ao professor: fazem mais atribuições com este conteúdo nos contextos da explicação causal e da justificação da alternativa. Este é um resultado que parece confirmar o efeito da assimetria nas condutas atribucionais (Kramer, 1995).

11. A análise estrutural, nos três contextos de análise dos conteúdos atribucionais, faz emergir, em oposição, os factores alunos e professor como os mais relevantes. Confirma, deste modo, os resultados proporcionados pela análise temática.

12. A localização dos grupos definidos pela variável idade-ano de escolaridade parece ir no sentido indicado pela análise comparativa dos resultados: os mais novos vêem-se como protagonistas do problema mas desmunidos de poder para a sua solução. Os mais velhos já são capazes de, pelo menos no campo da solução por si proposta, se questionarem e assumirem a sua quota parte de responsabilidade pelo caminho que a situação poderia levar.

5.4. A JUSTIÇA E O CUIDAR NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS

Propusemo-nos averiguar que avaliação os estudantes fazem sobre a justiça e o cuidar nas resoluções reais e alternativas, bem como identificar os critérios ou valores em que

apoiam os seus juízos. Além da averiguação das dimensões mais salientes da totalidade da amostra e dos seus elos estruturais, propusemo-nos explorar a relação entre a distribuição das avaliações e dos seus critérios e as variáveis de ancoragem. Retivemos ainda dos quadros teóricos de referência uma questão para análise, a da comparação entre o universo da justiça e o do cuidar: apoiam-se estas orientações morais num mesmo universo de sentido? E, se assim for, podemos distinguir diferenças no ordenamento das suas categorias e ou na sua estrutura?

Para cada um dos campos morais, a justiça e o cuidar, começaremos por sintetizar e discutir os resultados relativos à avaliação e seus critérios na resolução real, de seguida na resolução alternativa e, finalmente, consideraremos os resultados relativos ao conjunto da argumentação, independentemente desta se reportar à resolução real ou à alternativa.

5.4.1 O Sentido da Avaliação da Justiça

Os estudantes dividem as suas apreciações sobre a justiça da *resolução real* de um modo bastante aproximado em avaliações positivas e negativas: um pouco mais de um terço dos estudantes avalia favoravelmente a resolução real à luz do critério da justiça e outros tantos fazem-no desfavoravelmente. Este resultado geral apresenta alguma variabilidade na sua distribuição, na relação com as variáveis de ancoragem do estudo.

Assim, a relação significativa existente entre os mais salientes sentidos da avaliação e as variáveis idade-ano de escolaridade, natureza do conflito e estatuto do narrador, permitem-nos destacar as seguintes conclusões: são os estudantes de 12º ano, os narradores de conflitos assimétricos e os narradores actores que mais críticos se apresentam relativamente à justiça da resolução, quando comparados aos grupos dos respectivos universos. Estes resultados evocam-nos os de um estudo de Deutsch (1986), cuja conclusão destaca uma maior sensibilidade à injustiça entre aqueles que se encontram em situação de maior desvantagem; é o que sucede provavelmente com os alunos mais nos conflitos assimétricos do que nos simétricos, e entre os actores mais do que entre os observadores. O referido estudo destaca ainda uma maior sensibilidade à injustiça entre aqueles que têm da situação uma consciência mais aguda e perspectivam melhor alternativas mais favoráveis; é o que sucede provavelmente entre os estudantes mais velhos relativamente aos mais novos.

A avaliação dos estudantes sobre a justiça da sua proposta de *resolução alternativa* é bastante mais definitiva do que na avaliação da resolução real, já que mais de dois terços dos estudantes aprecia favoravelmente a proposta, considerando-a mais justa do que a resolução real. No quadro da alternativa de resolução, embora as avaliações positivas se relacionem

significativamente com a idade-ano de escolaridade, os cálculos estatísticos subsequentes não nos permitiram especificar qual o ano (idade-ano) de escolaridade que mais contribui para tal relação.

Entretanto, a *análise estrutural* da avaliação da *justiça da resolução real* (*resoluções injustas em função de considerações do campo pragmático versus resoluções justas em função de considerações do campo normativo*), revela-nos, na primeira dimensão, que as resoluções são avaliadas como justas quando se encontra assegurada a sua legitimidade, sendo os estudantes de 6º ano os que se apresentam associados a estas considerações. No outro polo do eixo, como injustas, são avaliadas as resoluções que de algum modo prejudicam a tarefa escolar, sendo os estudantes de 12º ano os que se apresentam associados a estas considerações. Na segunda dimensão (*resoluções justas ou de sentido ambivalente em função de considerações do campo pragmático versus resoluções injustas e flexíveis em função de considerações do campo normativo*), destacam-se como justas as soluções que de algum modo conseguem resolver o problema existente, portanto que se apresentam com capacidade resolutiva, sendo os estudantes de 12º ano os que se apresentam associados a estas considerações. Nesta mesma dimensão, a injustiça na resolução aparece associada à sua ilegitimidade.

No que respeita à *justiça nas alternativas*, a análise estrutural mostra-nos que, na Dimensão 1, as alternativas justas se encontram associadas ao critério da legitimidade e, as injustas, ao critério da protecção do bem estar do ou dos envolvidos no problema, sendo que nenhuma das dimensões diferencia qualquer das variáveis suplementares. Na segunda dimensão, as alternativas justas encontram-se associadas ao critério da protecção da tarefa e as injustas à incapacidade resolutiva da solução avançada. Esta dimensão, ainda que de um modo não muito expressivo, apenas discrimina os estudantes de 6º ano e os narradores de conflitos simétricos, uns e outros associados aos que avaliam negativamente a alternativa, desconfiando da sua efectiva capacidade resolutiva do problema.

A análise estrutural das avaliações e critérios de justiça, nos campos da resolução real e da alternativa, destaca pois como polarizadores um pequeno grupo de categorias ou critérios morais, concentração que tínhamos constatado noutras investigações (Mikula, 1986): a legitimidade da solução, a sua capacidade de protecção da tarefa escolar e da ou das pessoas e o seu efectivo poder de resolver o conflito.

Os critérios evidenciados pela análise situam-se todos eles no campo das orientações morais normativa e pragmática, ou seja, no campo da heteronomia. Critérios associados a

orientações e tipologias morais mais complexas não se evidenciam como discriminadores da amostra.

A oposição entre os estudantes de 6º e 12º anos, quando aparece, não se polariza na associação a critérios de orientações ou tipologias morais distintas, mas sim na mobilização deste ou daquele critério de um mesmo campo moral. Em todo o caso, é interessante observarmos que, nas considerações sobre o que é ou não é justo, só os estudantes de 6º ano aparecem associados à valorização da legitimidade das soluções e que só os estudantes de 12º ano aparecem associados à valorização da protecção da tarefa escolar.

Parece, pois, ser particularmente diferenciador dos juízos avaliativos dos mais novos o papel da legitimidade da resolução. Tal significa que, na avaliação da justiça da resolução, as considerações dos estudantes mais novos não se centram tanto na análise dos resultados da resolução, mas antes no procedimento, na adequação da resolução ao acto que esteve na origem do conflito. Parece estar aqui sobretudo em jogo um critério de justiça procedimental. À luz do critério da legitimidade, nos termos em que o definimos, o sujeito, no seu juízo sobre a justiça, tem em conta o facto de existirem ou não motivos, razões, que justificam, legitimam, as medidas tomadas, a resolução empreendida. A justiça assenta na existência de um elo necessário entre a acção instaladora do conflito e a resolução da situação.

Por seu lado, os estudantes de 12º ano parecem reflectir no apoio dos seus juízos os constrangimentos da instituição educativa. É neste ano de escolaridade que a pressão do sistema de avaliação escolar e o consequente processo de selecção social e escolar se fazem sentir de um modo mais óbvio e, porventura, mais mediático, tornando compreensível a importância que as questões relacionadas com a tarefa escolar assumem para o grupo dos mais velhos. Cumulativamente com este constrangimento exterior, parece salientar-se um movimento que vai no sentido da valorização do processo de resolução, com independência relativamente ao problema de origem. O processo de gestão é avaliado em si mesmo, em função das suas consequências, concretamente das suas consequências num bem precioso, que é a tarefa escolar. O que está em jogo não é a legitimidade da resolução à luz daquilo que a precedeu, mas sim a defesa de bens ou necessidades pessoais ou de grupo no quadro dos constrangimentos impostos pela vida escolar.

5.4.2 Os Critérios de Justiça

Na sequência da análise temática, a primeira conclusão que podemos estabelecer sobre os critérios de justiça dos estudantes é a de que o sistema de valores por eles mobilizado na

argumentação sobre a justiça na resolução real apresenta uma natureza plural, como outros estudos de natureza fenomenológica o confirmam (Mikula, 1984, 1986, 1993; Mikula Petri & Tanzer, 1990). Foram dezanove os critérios inventariados, a saber: igualdade, proporcionalidade, legitimidade da sanção ou da resolução, equidade, reciprocidade, autonomia, direitos e deveres, protecção do bem estar e ou da relação, protecção na tarefa, investimento na resolução, reconhecimento do erro, consideração dos motivos, responsabilização adequada, concessão de 2ª oportunidade, contenção no castigo, esclarecimentos e ou justificações da resolução, indução de reflexão ou compreensão da situação, modelagem e poder resolutivo.

Todavia as respostas concentraram-se num pequeno número de critérios mais salientes, em quatro, como os estudos referidos no parágrafo anterior e outros igualmente verificaram (Israelashvili, 1997; Fan & Chan, 1999). Esses critérios são a legitimidade, a protecção do bem estar, o poder resolutivo da acção e a protecção da/na tarefa. Alguns destes critérios de justiça encontram-se igualmente presentes nos estudos da fenomenologia da justiça e ou da injustiça que acabámos de referenciar, designadamente os que têm a ver com o tratamento pessoal, a justificação das acções, bem como questões que de algum modo se relacionam com aspectos da tarefa escolar.

No quadro das categorias relativas às orientações morais, há a sublinhar que praticamente metade dos estudantes mobiliza valores do campo da orientação moral pragmática. Note-se que as consequências são consideradas não propriamente num quadro de avaliação dos resultados em função da ou das questões em confronto, nos termos em que a justiça distributiva encara a questão. O enfoque incide nas consequências dos procedimentos resolutivos na situação interpessoal ou social, ou seja, (a) no bem estar de uma das partes ou no relacionamento entre elas, (b) na consideração por um bem, como a tarefa escolar, (c) no arrumar da casa, reordenando a situação social que o conflito tinha desequilibrado. Não é também de subestimar que cerca de um terço dos estudantes mobiliza valores dos campos das orientações de justiça, normativa e perfeccionista.

Na justificação da avaliação da resolução alternativa, mantém-se a presença de um sistema plural de orientações. Podemos, contudo, dizer que a argumentação de tipo pragmático se afasta de um modo mais expressivo das restantes, encontrando-se presente nas considerações de dois terços dos participantes. A orientação perfeccionista ganha maior relevo na avaliação da alternativa, encontrando-se presente na argumentação de aproximadamente um terço dos estudantes.

A análise aglomerada da argumentação confirma a convivência de uma pluralidade de orientações na argumentação, bem como a supremacia da orientação pragmática, a qual se encontra presente nos juízos de mais de dois terços dos estudantes. Segue-se, embora a considerável distância, a orientação perfeccionista, presente na argumentação de um pouco mais de um terço dos estudantes.

Regista-se pois uma argumentação consistente nos três contextos de análise: pluralidade do sistema de valores; concentração das respostas num pequeno número de critérios, supremacia relativa da moralidade pragmática e portanto da heteronomia, quer quando consideramos a justiça da resolução, quer da alternativa, quer a aglomeração de toda a informação.

Assim, a segunda conclusão que podemos estabelecer sobre as concepções de justiça manifestadas pelos estudantes no nosso contexto de análise respeita à prevalência da moral pragmática, ainda que tal prevalência conviva com uma ainda expressiva mobilização de considerações morais de outra natureza. Em consonância com o que acaba de se referir, há que destacar como terceira importante conclusão, a prevalência de considerações de justiça próprias de uma moralidade de tipo heterónomo, ainda que as considerações de justiça do campo da autonomia mantenham nos três contextos de análise uma expressiva presença.

No quadro das categoria de análise mais comuns na psicologia social parece-nos poder sublinhar que os critérios morais prevalecentes na avaliação da justiça das resoluções apontam predominantemente para a justiça procedimental e interaccional. A legitimidade parece-nos remeter para o critério de moralidade processual equacionado por Leventhal (1980). Os restantes critérios parece-nos que podem ser sobretudo associados com a justiça interaccional pois são sobretudo as consequências dos procedimentos na situação social que estão em jogo (Bies & Moag, 1986). O enfoque moral dos estudantes, no campo da justiça ou injustiça das resoluções, não privilegia critérios da justiça distributiva (Homans, 1961; Adams, 1963), como por exemplo, os da igualdade, da proporcionalidade ou da reciprocidade. Isto deve-se, porventura, à natureza das questões e, por consequência, à natureza dos conflitos seleccionados pelos estudantes. A abordagem no quadro da justiça distributiva apoia-se bastante nos conflitos de interesse. Ora, como já tivemos oportunidade de sublinhar, os conflitos na sala de aula não caem prioritariamente nesta definição de conflito; por consequência, é compreensível que as comparações em termos de igualdade ou proporcionalidade nas distribuições não seja o enfoque privilegiado.

Os critérios morais mais relevantes na argumentação dos participantes no contexto da *resolução real*, revelados através da análise temática, foram os da legitimidade e da protecção do bem estar das pessoas e ou das relações. Aproximemo-nos, então, de algumas ilustrações deste tipo de critérios.

O critério da *legitimidade* apela ao facto de existirem causas ou razões que justificam as medidas tomadas, a acção resolutiva empreendida, conferindo-lhe assim legitimidade. Essas causas são procuradas não nas consequências da resolução, mas no facto de haver ou não uma acção instaladora do conflito que legitime o procedimento empreendido. A justificação das acções é um importante critério de justiça procedimental, identificado noutras investigações (Bies & Moag, 1986). Ao mobilizar este critério o narrador procede geralmente à caracterização genérica da situação, como se pode observar nos exemplos que se seguem. Há um aluno, chamemos-lhe José, que goza com o erro académico cometido pelo narrador. O narrador chama-lhe nomes e José tira-lhe o estojo de lápis. O narrador resolve a situação apelando à intervenção da professora. O narrador entende que o modo como resolveu o problema foi justo, porque José "tinha-me tirado o estojo" (participante nº 5). Numa outra história deste tipo, o narrador conta que Luís chamou nomes à sua mãe. O narrador não gostou "e então andei à porrada com ele". Ambos foram expulsos da aula e tiveram falta, solução que o narrador acha justa, porque a professora "só tinha que fazer isso. . . portámo-nos mal" (participante nº 10). E ainda uma outra história em que o narrador conta que, no primeiro dia de aulas, ele e outro colega trataram mal a professora. Foram expulsos da aula e posteriormente pediram desculpa à professora. O narrador considera que a solução foi justa porque "era o primeiro dia, a gente estava a portar-se mal e foi incorrecto" (participante nº 12). Nestas três histórias a solução foi considerada justa, sendo a sua avaliação dependente da análise e catalogação que são feitas do acto definidor do conteúdo do conflito. O que legitima ou não a resolução é a natureza da acção problema que teve lugar e cuja incorrecção é genericamente referida nestes exemplos.

Também nas situações de ilegitimidade da resolução, o que está em questão é, neste caso, a sua inadequação às características do acto ou a um ou outro aspecto da acção instaladora do conflito. É o caso de uma situação em que a narradora se reporta ao facto de, na sua turma, serem todos "muito mal comportados. Aquilo é uma grande confusão na aula, estão sempre a falar alto, depois atiram as coisas que andam a voar pela aula". Sucede que numa das aulas, a professora manda calar e é apanhado a falar um aluno que "não costuma

estar a falar . . . ,mas, como falou naquele momento, foi para a rua". O narrador considera que a solução com "aquele não (foi justa), porque, como eu disse, ele não estava a falar, foi só naquele momento" (participante nº 62). Numa outra narrativa o narrador reporta-se à história do seu relacionamento com uma professora, o qual estava longe de ser perfeito. Um dia, na sequência de um pedido de esclarecimento sobre a matéria, envolveram-se numa trocas de palavras mutuamente desagradáveis, episódio na sequência do qual o aluno é expulso, tendo depois o pai apresentado uma exposição à direcção da escola sobre o assunto. O aluno considerou que naquela situação precisa a expulsão da aula não foi justa, pois, diz ele, "não fiz algo que justificasse que eu fosse para a rua. Eu limitei-me a fazer uma pergunta e a 'stora disse que estava a boicotar a aula e eu disse que não estava" (participante nº 88). Portanto, o critério de justiça que está em causa nestas duas histórias em que a solução é considerada injusta é também o critério da legitimidade: em ambas a justiça da resolução é considerada à luz da sua rectidão, da sua justificação face às características do ou dos actos definidoras da situação de conflito.

Os critérios morais mais relevantes na argumentação dos participantes no contexto da *resolução alternativa* e através da análise temática foram os da protecção do bem estar das pessoas e ou das relações, do poder efectivamente resolutivo da solução proposta, sendo ainda de destacar o uso de considerações que remetem para a protecção da tarefa. Aproximemo-nos de algumas ilustrações deste tipo de critérios.

Comecemos pelo critério do *bem estar*, comum à resolução real e à alternativa. A narradora invoca uma situação em que um colega comete um erro ao pronunciar uma palavra na aula de inglês. É corrigido pela professora e depois repete, exagerando *de propósito,* a pronúncia. Toda a turma se ri e a professora chama-lhe palhaço. "A gente depois também gozou com ele por causa que era palhaço e a gente ria-se cada vez que a stôra dizia isso. Ele não gostou e foi um bocado mal educado, levantou a voz e depois foi para a rua". A professora marcou-lhe então falta e chamou os pais à escola. Como alternativa, o aluno entende que a professora poderia "deixar tudo como estava, sem falar com os pais". Porém, reflectindo sobre a sua proposta, o sujeito não a considera mais justa que a resolução real. A conversa com os pais pode proteger melhor o aluno, pois que os pais além de terem "mais controle, podem chamar a atenção lá em casa ou se (vêem que o filho tem razão) têm mais poder para falar com a stôra" (participante nº 209).

Num outro exemplo sobre a mesma categoria, a narradora reporta-se a uma situação em que existe um desentendimento com a professora relativamente à sua classificação no final

dos primeiro e segundo períodos. No terceiro período a situação repete-se: "ela continuava a não gostar de mim e sempre que eu tirava elevados olhava-me com má cara, ficava toda chateada e no 3º período não me queria dar o 4, queria-me dar o três . . . e queria dar o quatro às outras que não mereciam, mas que ela gostava mais". Na discussão sobre as classificações, a aluna começa então a argumentar em sua defesa e "a falar um pouco mais alto com a stôra", ameaçando recorrer ao conselho directivo. A aluna viria a ter a classificação que considerava justa. A narradora entende que alternativas à discussão aberta do problema, só se fosse uma solução "mais agressiva, que era ir falar logo no 2º período ao concelho directivo". Segundo a narradora esta teria sido uma solução menos justa, porque "eu talvez até pudesse estragar um pouco a carreira da stôra porque iam ver as notas, iam ver que ela estava a ser injusta e ver o tipo de professora que ela é, ia estragar um pouco a reputação da stôra" (participante nº 64). Repare-se como nesta situação, que pouco aparece nos exemplos referidos, o narrador actor se coloca na perspectiva da outra parte, tendo em consideração os efeitos nefastos da sua acção nos interesses do outro.

Ao apoiarem o seu juízo de justiça no critério do bem estar, o que os participantes consideram é se a resolução assegura ou não que as pessoas se sentem bem na situação, se sentem bem tratadas, a sua pessoa e dignidade respeitadas, os seus interesses e as suas necessidades atendidos e ou que a relação entre elas é protegida. É a tonalidade dos afectos, dos sentimentos das pessoas e dos relacionamentos entre elas que são tidos em conta. É a pessoa inteira que se sente ou não protegida pela emergência de comportamentos mais ou menos correctos, polidos ou respeitosos, no modo de tratar os outros, de lidar com eles. A mobilização deste critério pode assentar na consideração das necessidades da generalidade ou da maioria dos alunos e não apenas das partes que estão directamente envolvidos no incidente ou mesmo por oposição à consideração das necessidades destas. Considerações do campo da justiça interaccional são, sem dúvida, o elemento mais marcante.

Vejamos agora algumas ilustrações do recurso à categoria que associa a justiça da proposta ao seu efectivo *poder de resolução do problema*. O narrador reporta-se a uma situação em que dois colegas "estavam à bulha na aula". O professor acalmou-os e ameaçou-os com expulsão, caso a situação se repetisse. Como alternativa o narrador imagina que o professor poderia ter marcado uma falta aos colegas, solução que entende que não seria mais justa do que a real, "porque podia originar outros conflitos" (participante nº 6).

Na resposta deste sujeito, é interessante a capacidade de reconhecimento do menor valor relativo da proposta que se apresenta, bem como do critério que se avança. Há o

reconhecimento que a resolução proposta pode não fechar o conflito e que a melhor solução é a que assegura a continuidade da relação. Este é um critério de justiça pouco usado pelos estudantes. Aliás, se atendermos à natureza das resoluções dominantes dos conflitos na aula, teremos de concluir que ela é reveladora da pouca atenção concedida ao poder preventivo da própria resolução. Este resultado parece consonante com alguns estudos que concluíram que é sobretudo nas amizades e nos namoros que se verifica uma maior preocupação com o uso de soluções dos conflitos que acautelem o futuro da relação; esta preocupação parece ser menos frequente nas relações familiares, com colegas ou simples conhecidos (Laursen, Hartrup & Koplas, 1996). Porventura o predomínio na escola de relações instrumentais e de uma centração alienada na tarefa, a assimetria natural da relação professor-aluno e a pressão do tempo, sejam características dos relacionamentos na escola que não favorecem a emergência de soluções produtivas e justas. Vejamos um outro exemplo.

Numa outra situação, o narrador reporta-se ao comportamento de uma colega, "a melhor aluna lá na turma, mas que é um bocado convencida e faz tudo o que quer na aula". Invoca então uma situação em que a colega se pôs em cima da mesa, conversava, entrava e saía da aula, com a aula já a decorrer. Na sequência desta situação a professora "mandou-a para a rua". Em alternativa, o narrador entende que a colega poderia ter sido avisada antes da ordem de saída da aula. O narrador, porém, entende que esta solução não seria mais justa do que a resolução real, "porque assim ela ia continuar a fazer a mesma coisa e ia ser pior para ela" (participante nº 47).

Na invocação do critério que associa a justiça da resolução ao seu efectivo poder resolutivo o juízo moral tem em conta se a resolução efectivamente resolveu, ou não, os problemas: se a situação fica resolvida, se os comportamentos inadequados são extintos, nomeadamente pelo surgimento de comportamentos mais adequados, então trata-se de uma resolução positivamente avaliada. Caso contrário, se a resolução não extingue ou gera mesmo novos maus comportamentos, se não faz desaparecer a situação inadequada, se tudo se mantém na mesma ou se arrasta ou mesmo se agrava, então, não é avaliada positivamente. Cai, portanto, também no universo deste critério a ideia de prevenção. Assim o juízo moral coloca como questão se a resolução teve como efeito prevenir, evitar males futuros, ou se, pelo contrário, não teve esse efeito, podendo mesmo verificar-se a situação inversa: o tipo de resolução utilizada potenciando a manutenção do problema ou mesmo a criação de novos problemas.

A *protecção da ou na tarefa escolar* é um critério ainda expressivamente associado ao conceito de justiça. Vejamos alguns exemplos. Neste primeiro exemplo, o narrador reporta-se a uma situação em que estavam mais ou menos todos os alunos na conversa, uns atentos outros não e, de repente, a professora manda um para a rua. O aluno recusa-se a sair e ameaça fisicamente a professora. O aluno acabou por sair e, no fim da aula, voltou para falar com a professora, que lhe tirou a falta. O narrador entende que teria sido preferível falar com o aluno, "ter resolvido as coisas de outra maneira, deixar estar o aluno e falar com ele no fim da aula ou coisa assim". O aluno considera que esta solução teria sido mais justa, "porque as pessoas ficavam-se a conhecer melhor e, se calhar, daqui para a frente podia haver um proveito, um interesse do aluno pela disciplina e com a professora a mandar o aluno para a rua é que ele deixava de ter algum interesse" (participante nº 157).

Numa outra situação, o narrador reporta-se a uma situação em que, segundo ele, o professor tratava os alunos com grande e ostensiva desigualdade, nomeadamente no âmbito dos apoios à superação de dificuldades e da avaliação: "a professora é uma pessoa que faz selecções. . .que tem os seus escolhidos e então só dá apoio aos escolhidos e eu acho isso uma injustiça por completo porque esses seus escolhidos, em geral, são pessoas que não têm dificuldades e, então, simplesmente ignorava aqueles que tinham dificuldades". O narrador, para resolver o problema, anulou a matrícula, depois de ter tentado falar com a professora. Como alternativa, "se a professora fosse um bocado de mente aberta nós poderíamos ter falado mais com a professora e possivelmente teríamos resolvido o problema da maneira mais simples, que é falar". O narrador vê esta solução como mais justa "tanto para mim como para ela. Para mim teria sido mais justo porque não teria que ficar cá mais um ano, . . . já poderia estar numa Universidade e teria sido justo para com a professora porque, de certa forma, ela ia ver que estava errada e ia pagar; pagar não é a palavra exacta, ia modificar o seu comportamento porque ia ver que estava a ser injusta, ia ver que não é com injustiças que se vai a lado algum" (participante nº 160).

E ainda um outro exemplo, no qual o narrador se reporta a uma situação em que se confrontou com uma professora que tinha formado a seu respeito expectativas bastante negativas, mesmo antes de o conhecer e que, em consequência, "começou logo a dizer que com ela é que eu não ia brincar". A relação passou a decorrer sempre sob o signo da desconfiança e "qualquer coisa que eu dizia era logo uma gritaria lá na aula . . .claro que a maneira de eu estar lá na sala, também implicava um bocado". O relacionamento foi-se agravando progressivamente e o aluno acabou por mudar de disciplina. Como alternativa o

narrador entende "que podíamos ter mudado de professora, mas de resto acho que a melhor maneira era a professora mudar de atitude e eu mudar de atitude. O narrador entende que esta solução talvez fosse mais justa para ele, porque podia continuar com a disciplina que escolhi logo desde o princípio" (participante nº 161).

Ao associarem a justiça da resolução ao seu poder de protecção da ou na tarefa escolar, os estudantes apoiam o seu juízo moral no facto de a resolução ter ou não em conta a protecção da tarefa escolar dos professores e ou dos alunos, ser ou não reveladora dessa preocupação. Foram considerações deste tipo que vimos serem mobilizadas nas três últimas histórias. O relevo deste critério mostra quão importantes são para os estudantes a aprendizagem, o ensino e a avaliação, não obstante a imagem feita de que eles pouco se interessam por estas questões. É comum na imprensa vermos referências a que aquilo que na escola interessa aos estudantes são as actividades não académicas. Talvez estas actividades lhes suscitem mais interesse e lhes proporcionem mais prazer, mas tal interesse não anula o reconhecimento da importância que o sucesso escolar tem nas suas vidas. De tal modo assim parece ser que as considerações sobre a justiça ou a injustiça da resolução mobilizam expressivamente a capacidade manifestada pela mesma de protecção das partes relativamente à tarefa escolar e, por vezes, de protecção da própria tarefa escolar em si mesma encarada.

Como sucede com as demais categorias, a consideração da protecção da ou na tarefa aparece isolada ou em conjunto com a mobilização de outro ou outros critérios. Veja-se o caso da história do participante nº 160: a acção proposta iria igualmente levar a professora a reflectir sobre a situação e, consequentemente, ao reconhecimento da injustiça da mesma. O reconhecimento do erro, critério pouco usado pelos estudantes, é, aliás, um dos critérios de justiça procedimental incluído no sistema de análise de Leventhal (1980).

5.4.3 A Análise Estrutural da Justiça

A análise estrutural realizada no contexto da *aglomeração da informação*, na sua primeira dimensão, apresenta-nos a polarização dos indivíduos em torno de um grupo mais volumoso de critérios morais específicos do que aquele que foi evidenciado pela análise frequencial. De salientar ainda a qualidade polarizadora de critérios que, em termos da análise frequencial, apresentam um estatuto relativamente baixo. É o caso de critérios como a igualdade, a proporcionalidade, a consideração dos motivos, o investimento na resolução ou a contenção no castigo; já a protecção do bem estar é uma categoria que, em termos de análise temática, também se destaca.

Na Dimensão 1 (*considerações sobre a justiça da resolução provenientes dos campos das orientações morais da justiça e pragmática versus considerações provenientes dos campos das orientações morais pragmática e perfeccionista*), a contenção no castigo, a igualdade e a proporcionalidade aparecem-nos no pólo direito do eixo, enquanto que a consideração dos motivos, o investimento na resolução e a protecção do bem estar se situam no pólo esquerdo. Em termos de orientações morais, num e noutro pólo confrontamo-nos com um sistema misturado: orientação pragmática e de justiça num polo, orientação pragmática e perfeccionista, no outro.

A segunda dimensão detectada pela análise estrutural (*considerações sobre a justiça da resolução provenientes dos campos das orientações morais pragmática e perfeccionista versus considerações provenientes do campo da orientação moral perfeccionista*), também evidencia a qualidade polarizadora de critérios de avaliação da justiça da resolução que, em termos da análise frequencial, apresentam um estatuto relativamente baixo. É o caso de critérios como o investimento na resolução, a responsabilização adequada, a indução de reflexão e a capacidade resolutiva do conflito. O pólo superior também evidencia um pensamento moral misturado, contemplando argumentos do campo pragmático e perfeccionista, enquanto que o pólo inferior apenas exibe a presença de argumentos do campo perfeccionista.

Reencontramos pois na análise estrutural a existência de um pensamento moral misturado, tal como tínhamos observado na análise temática. A novidade que a análise estrutural nos traz advém do facto de, a nível dos critérios morais específicos, evidenciar uma superior variedade de critérios estruturalmente expressivos, bem como critérios e ligações polarizadores e diferenciadores do pensamento moral dos estudantes que a análise frequencial não tinha revelado.

Esta mistura do pensamento moral também se faz sentir se olharmos os resultados à luz do enfoque da psicologia social. Com efeito, pelo menos na primeira dimensão, parece-nos legítimo considerar a co-presença de critérios do campo da justiça distributiva (igualdade e proporcionalidade) com critérios do campo da justiça procedimental (investimento na resolução) e interaccional (protecção do bem estar). Este pensamento moral misturado vai no sentido dos investigadores que sublinham que a cognição é tanto mais flutuante e misturada, quanto mais nos aproximamos da sua aplicação em contextos naturais (Jaquette, 1980; Selman, 1985).

5.4.4 As Variabilidades nas Concepções da Justiça

Analisaremos agora a distribuição da argumentação sobre a justiça das resoluções, considerando sucessivamente a sua produção no contexto da informação sobre a resolução real, a resolução alternativa e a sua aglomeração, independentemente de ter sido produzida num ou noutro dos contextos referidos.

1. No quadro da justificação da avaliação sobre a *justiça da resolução real* são poucas as situações em que se verifica relação significativa entre as orientações e as variáveis de ancoragem. O mesmo é dizer que os grupos definidos pelas varáveis de ancoragem distinguem-se pouco entre si, no que respeita aos critérios mobilizados nos seus juízos de justiça: rapazes e raparigas, estudantes do meio urbano e rural, narradores actores e observadores e narradores de conflitos simétricos e assimétricos não se distinguem no uso que fazem das diversas orientações. Se postularmos a superioridade desenvolvimental dos sistemas de valores próprios das orientações de justiça e perfeccionista e, consequentemente, da autonomia, podemos mesmo concluir, segundo parece, que não se registam diferenças de desenvolvimento entre os participantes dos grupos referidos.

A única orientação moral que apresenta distribuições significativamente diferenciadas na relação com as variáveis de ancoragem é a *orientação perfeccionista*. Com efeito, esta orientação apresenta-se significativamente relacionada com a idade-ano de escolaridade e com as variáveis de contexto natureza do conflito e estatuto do narrador. Tais relações permitem-nos sublinhar que são significativamente os estudantes menos avançados na escolaridade, os de 6º ano, aqueles que menos usam a argumentação do campo perfeccionista e que são os estudantes narradores de conflitos assimétricos, bem como os narradores actores aqueles que mais a usam, quando comparados uns e outros com os grupos dos seus respectivos universos. No campo da tipologia moral, estes resultados traduzem-se na menor expressão da argumentação de tipo autónomo nos estudantes de 6º ano e na sua maior expressão na argumentação dos narradores actores.

Os resultados referidos no parágrafo anterior parecem admitir uma leitura de sentido desenvolvimental. Com efeito, é a argumentação do campo da orientação moral perfeccionista e, consequentemente, da tipologia autónoma em que aquela orientação se inscreve, que se encontra significativamente menos presente nas justificações dos estudantes mais novos e escolarmente menos avançados, os de 6º ano. Portanto é num dos campos dos sistemas de valores que podemos postular mais desenvolvido que se verifica uma menor utilização do mesmo por parte dos estudantes mais novos. Este resultado vem confirmar a legitimidade da

associação da idade e da escolaridade ao desenvolvimento moral verificada noutros estudos, ainda que no quadro de outras metodologias (Kohlberg, 1969; Rest, 1979, entre outros).

Ainda no âmbito da orientação perfeccionista é interessante observar que é no contexto dos conflitos assimétricos que ela se apresenta mais mobilizada. Trata-se de um resultado teoricamente não esperado (Piaget, 1932). Podemos, porém, compreender este resultado, por um lado, pelo facto de haver, entre os narradores de conflitos assimétricos, mais indivíduos mais velhos e escolarmente mais avançados do que entre os narradores de conflitos simétricos. Por outro lado, não obstante os constrangimentos emocionais provenientes da assimetria de poderes, o contexto assimétrico pode apresentar-se mais desafiante e, por isso, potenciador de respostas mais desenvolvidas.

Este resultado reforça o reconhecimento da importância que o conflito sociocognitivo pode ter como factor de desenvolvimento (Kohlberg, 1969; Rest, 1979, entre outros). A favor desta leitura, é de sublinhar que a assimetria de poderes entre aluno e professor apresenta nos dias de hoje uma qualidade diferente da existente há algumas décadas atrás. O estatuto social e profissional do professor é hoje menor do que no passado e o dos adolescentes ganhou particular importância em todas as instituições sociais, nomeadamente na escola. O temor e a reverência acrítica não constituem porventura os traços dominantes da relação entre os adolescentes e os seus professores, pelo que os constrangimentos associados a conflitos que ocorrem em tal contexto de relação podem ter uma função desafiadora, mesmo mais desafiadora do que a verificada nos conflitos entre pares. Acresce que não podemos generalizar conclusões de um contexto interaccional para outro, mesmo quando se trata de contextos simétricos, mas que se distinguem, por exemplo, pela natureza das afinidades (Laursen, Hartrup & Koplas, 1996).

No que respeita ao facto de os narradores actores usarem mais do que os seus colegas argumentação de campo perfeccionista, parece tratar-se de um resultado que vem na linha de continuidade de outros nos quais aquele grupo se distingue positivamente dos seus colegas. Como dizíamos a propósito da análise das resoluções de conflito, actores e observadores dispõem eventualmente de uma capacidade de exposição social distinta, posicionam-se cognitiva e emocionalmente de um modo distinto face ao conflito narrado e dispõem e mobilizam informação distinta (Steiner & Field, 1960; Jones & Davis, 1967; Kelley, 1967, 1972; Buss, 1975). São porventura razões desta natureza que os levam à utilização de critérios morais também eles distintos.

2. No quadro da justificação das avaliações de *justiça das alternativas*, a variabilidade na distribuição das argumentações de justiça é igualmente baixa. Apenas a *orientação normativa* apresenta alguma variabilidade significativa na sua distribuição. De acordo com tal resultado são os estudantes do meio urbano e os narradores actores que significativamente se distinguem positivamente dos seus colegas de grupo no uso de considerações do campo normativo.

3. No quadro da *observação aglomerada da informação* podemos detectar uma distribuição da argumentação moral na sua relação com as variáveis de ancoragem um pouco mais diferenciada. Na verdade, verifica-se que a orientação normativa se relaciona significativamente com o estatuto do narrador, a orientação pragmática com o sexo e a orientação perfeccionista com a idade-ano de escolaridade e a natureza do conflito.

Estas relações permitem-nos salientar que nos seus juízos sobre a justiça negocial (a) os narradores observadores valorizam mais do que os narradores actores critérios do campo da moral normativa; (b) as raparigas valorizam mais do que os rapazes critérios do campo da moral pragmática; (c) os estudantes de 6° e 9° anos valorizam significativamente menos do que os de 12° ano critérios do campo da moral perfeccionista e que, finalmente, (d) os narradores de conflitos assimétricos valorizam significativamente mais do que os seus colegas critérios do campo da moral perfeccionista. Destas diferenças entre grupos parece-nos de destacar dois aspectos.

O primeiro é que a argumentação do campo da orientação moral perfeccionista e consequentemente da tipologia autónoma em que aquela orientação se inscreve admite, pela sua relação com a idade-ano de escolaridade, uma leitura de cariz desenvolvimental: são os estudantes mais novos e menos avançados escolarmente os que menos uso fazem de argumentação desta natureza. Trata-se de um resultado que confirma a legitimidade da associação da idade e da escolaridade ao desenvolvimento moral, verificada noutros estudos, ainda que no quadro de outras metodologias (Kohlberg, 1969; Rest, 1979, entre outros).

O segundo aspecto a destacar, ainda no âmbito da orientação perfeccionista, é a sua superior mobilização no contexto dos conflitos assimétricos. Como observámos a propósito da avaliação de justiça da resolução real, trata-se de um resultado de certo modo não esperado (Piaget, 1932). Porventura podemos encontrar uma explicação para este resultado no facto de no grupo dos narradores de conflitos assimétricos prevalecerem os estudantes mais velhos e escolarmente mais avnçados, verificando-se situação inversa no grupo de narradores de conflitos simétricos. Uma outra leitura possível tem a ver com o facto de, não obstante os

constrangimentos emocionais provenientes da assimetria de poderes, o contexto assimétrico ter a possibilidade de se apresentar mais desafiante para os estudantes e por isso potenciador de respostas mais desenvolvidas. Esta seria uma leitura que iria no sentido do reforço da tese da importância do conflito sociocognitivo como factor de desenvolvimento (Kohlberg, 1969; Rest, 1979). Acresce que talvez possamos admitir que a eficácia do papel positivamente desafiador do professor no contexto da relação pedagógica advém do facto de, nos nossos dias, a relação pedagógica dominante, pese embora a natureza hierárquica da mesma, se apresentar com contornos de uma maior proximidade do que sucedia nas primeiras décadas do Século XX. Porventura o respeito não possui a carga de temor que o caracterizava no passado e isso pode potenciar pedagogicamente o valor da relação. Aliás esta aproximação na relação pedagógica, decorrente de um menor fosso entre os estatutos do professor e do aluno, traduz a alteração relativa de estatutos do adulto e do adolescente na família e na sociedade em geral.

Atendendo agora à questão da integração das leituras proporcionadas pela análise temática e comparativa deve sublinhar-se que a mesma não se apresenta linear. Com efeito, os resultados da análise estrutural, na sua primeira dimensão, confirmam a associação dos estudantes de 12° ano à orientação perfeccionista; porém, na segunda dimensão, os estudantes de 6° ano e os narradores de conflitos simétricos também comungam de critérios próprios da orientação perfeccionista. A leitura proporcionada pela análise estrutural não se apresenta pois de fácil interpretação, nem potencia uma articulação com os resultados obtidos pela análise temática.

5.4.5 Conclusões sobre a Justiça na Resolução

Apresentamos de seguida, em síntese, as conclusões relativas ao posicionamento dos participantes no campo da reflexão sobre a justiça nas resoluções.

1. Nas avaliações sobre a justiça da resolução real, as avaliações positivas e negativas apresentam-se praticamente ao mesmo nível; deve no entanto sublinhar-se que são cerca de um terço os estudantes que apresentam avaliações inteiramente positivas. Nas avaliações sobre a justiça da alternativa, porém, os estudantes são mais peremptórios, emitindo sobre a sua proposta mais juízos favoráveis do que desfavoráveis.

2. Na avaliação da justiça da resolução real os grupos mais críticos são os estudantes com uma consciência potencialmente mais aguda da situação e de possíveis alternativas (os de 12° ano e os narradores actores) e os que mais sofrem com a assimetria de poderes (os

narradores de conflitos assimétricos). Na avaliação da resolução alternativa, não se registam diferenças significavas localizáveis em algum dos grupos.

3. A análise estrutural das avaliações de justiça da resolução e seus critérios leva-nos a destacar dois aspectos. O primeiro é que a justiça das resoluções se encontra associada ao reconhecimento da sua legitimidade (Dimensão 1 da resolução real e alternativa), da sua efectiva capacidade para resolver o problema (Dimensão 2 da resolução real) e da sua capacidade de protecção da ou na tarefa escolar (Dimensão 2 da alternativa).

O segundo aspecto é que a injustiça da resolução se encontra associada ao sentimento de desprotecção da ou na tarefa escolar (Dimensão 1 da resolução real), de desprotecção do bem estar das pessoas e ou da relação (Dimensão 1 da alternativa), de ilegitimidade da solução (Dimensão 2 da resolução real) e de incapacidade da mesma em resolver efectivamente o problema (Dimensão 2 da alternativa).

4. A mesma análise estrutural mostra-nos que os juízos sobre a justiça da resolução nos aparecem polarizadas em torno de um pequeno número de categorias morais, todas elas do campo das orientações normativa e pragmática, logo da heteronomia.

5. Em consequência, a oposição entre os grupos definidos pelas variáveis suplementares, quando emerge, apenas se faz em torno de critérios específicos distintos, não se opondo pela mobilização de orientações ou tipologias morais distintas.

6. A análise temática da informação revela-nos um pensamento caracterizado por dois aspectos: mistura de critérios de juízo provenientes de diversas orientações morais; supremacia relativa da moralidade pragmática e, portanto, da heteronomia quer, quando consideramos a justiça da resolução, quer da alternativa, quer a aglomeração de toda a informação.

7. Comparando os resultados da análise temática com os da análise estrutural das categorias da justiça no quadro da aglomeração da informação, há a sublinhar que nesta última se apresenta com interesse estrutural um maior número de categorias, algumas delas de baixo estatuto frequencial.

8. A mesma análise estrutural confirma a existência de um pensamento moral misturado, tal como a análise temática tinha revelado.

9. No quadro da análise comparativa realizada com base na informação aglomerada, detecta-se uma distribuição da argumentação moral na sua relação com as variáveis de ancoragem mais diferenciada, do que a verificada nos quadros da resolução real e, sobretudo, da alternativa. Em consequência, parece podermos concluir que (a) os narradores

observadores valorizam mais do que os narradores actores critérios do campo da moral normativa; (b) as raparigas valorizam mais do que os rapazes critérios do campo da moral pragmática; (c) os estudantes de 6° e 9° anos valorizam significativamente menos do que os de 12° ano critérios do campo da moral perfeccionista e que, finalmente, (d) os narradores de conflitos assimétricos valorizam significativamente mais do que os seus colegas critérios do campo da moral perfeccionista.

10. No quadro destas conclusões e devido ao seu interesse teórico, destacamos dois aspectos. O primeiro, remete para o facto de a orientação perfeccionista parecer admitir uma leitura que sublinhe o seu sentido desenvolvimental, já que são os estudantes mais novos e menos avançados escolarmente os que menos a usam; este resultado confirma a legitimidade da associação da idade e da escolaridade ao desenvolvimento moral, verificada noutros estudos, ainda que no quadro de outras metodologias (Kohlberg, 1969; Rest, 1979, entre outros). O segundo, remete para o facto de a orientação perfeccionista ser mais mobilizada no contexto dos conflitos assimétricos. Trata-se de um resultado não esperado (Piaget, 1932), que pode ser compreendido, quer pela prevalência destas situações entre os estudantes mais velhos e escolarmente mais avançados, quer pelo desafio potenciado pelo contexto assimétrico da relação, quer pela necessidade de não se uniformizarem conclusões a propósito de todos os conflitos entre pares. Este desafio, cujo potencial produtivo poderia ser outrora perturbado pela grande hierarquia da relação professor-aluno, não o é porventura hoje, ou é-o em menor extensão, pela alteração de estatutos de ambos os parceiros da relação. Trata-se aliás de uma leitura que iria no sentido do reforço da tese da importância do conflito sociocognitivo como factor de desenvolvimento.

11. Os resultados da análise estrutural, no que respeita à localização nas dimensões das variáveis a idade-ano de escolaridade e natureza do conflito não permitem que, sem ambiguidade, seja feita uma leitura confirmativa dos resultados da análise comparativa.

12. O recurso aos quadros de análise da justiça mais frequentes na psicologia social, indica-nos que o sistema de valores dos estudantes na avaliação da negociação na aula, se orienta predominantemente por critérios do campo da justiça interaccional e procedimental. Critérios do campo da justiça distributiva (concretamente a igualdade e a proporcionalidade) só se apresentaram em evidência num dos eixos de uma das análises estruturais levadas a cabo.

5.4.6 O Sentido da Avaliação do Cuidar

Os estudantes dividem as suas apreciações sobre o cuidar na *resolução real* de um modo praticamente igual entre avaliações positivas e negativas: um pouco mais de um terço dos estudantes avalia favoravelmente a resolução real à luz do critério do cuidar e outros tantos fazem-no desfavoravelmente. Embora um pouco aquém destes valores, é de salientar a expressão das avaliação flexíveis do cuidar da resolução. O sentido da avaliação sobre o cuidar da resolução parece pois traduzir, pela parte dos estudantes, uma atitude relativamente semelhante à da avaliação da justiça das resoluções. Deve destacar-se que, também neste contexto moral, são cerca de um terço os estudantes que se posicionam de um modo inteiramente favorável sobre o cuidar na resolução.

Entretanto, a relação significativa existente entre as avaliações positivas e flexíveis e a idade-ano de escolaridade, permitem-nos salientar que são os estudantes de 6° ano os que, embora sem significado estatístico, mais avaliações positivas produzem e que são igualmente estes, aqui com significado estatístico, aqueles que menos avaliações flexíveis produzem.

No quadro da consideração da outra variável desenvolvimental, a competência de negociação interpessoal, apenas no âmbito da avaliação do cuidar da resolução real se registaram diferenças nas médias alcançadas pelos participantes na referida competência. De acordo com tal resultado, parece de sublinhar que são os estudantes de média mais baixa na competência negocial os que mais juízos positivos produzem sobre o cuidar na resolução e são os de média mais elevada os que mais juízos negativos produzem. Portanto quanto mais elevada é a competência, maior parece ser a exigência colocada na avaliação da gestão do conflito. Se conjugarmos os dados apresentados neste parágrafo e no anterior, parece que podemos concluir que os participantes mais velhos, escolarmente mais desenvolvidos e mais competentes em termos de capacidade negocial são os que tendem a ser mais críticos no seu juízo sobre o cuidar na resolução real.

Na avaliação sobre o cuidar revelada pela sua proposta de *resolução alternativa* os estudantes apresentam uma postura bastante mais definitiva do que na avaliação da resolução real, tal como sucedeu com a avaliação da justiça. Com efeito, cerca de dois terços considera que, com a sua proposta, uma ou ambas as partes ter-se-iam sentido mais bem tratadas do que pela solução realmente implementada, embora a avaliação de sentido flexível apresente ainda alguma expressão. Trata-se de um resultado geral cuja distribuição não apresentou nenhumas variações significativas na relação com as variáveis do estudo, tal como, aliás, sucedeu, na distribuição das avaliações sobre a justiça.

Relativamente aos resultados da *análise estrutural* da avaliação do cuidar da *resolução real*, há a salientar, na primeira dimensão, que as soluções são avaliadas ambivalente e flexivelmente quando se encontra assegurada a sua legitimidade, sendo aí que se localizam os estudantes de 9° ano. No outro pólo do eixo, as soluções são avaliadas positiva e negativamente com base em considerações sobre a protecção do bem estar e da relação, localizando-se aí o grupo de narradores de conflitos simétricos. Na segunda dimensão, as soluções são avaliadas de um modo positivo, bem como ambivalente e flexível, quando se encontra garantida a real capacidade resolutiva da solução empreendida, localizando-se aí os grupos de 6° ano e os narradores de conflitos simétricos. Os juízos negativos sobre o cuidar na resolução, por sua vez, encontram-se associados a considerações sobre o investimento na resolução de uma ou de ambas as partes envolvidas, localizando-se aqui o grupo de 12° ano.

Relativamente aos resultados da *análise estrutural do cuidar na alternativa*, há a salientar que, na Dimensão 1, as avaliações ambivalentes e flexíveis surgem associadas a considerações sobre a protecção da tarefa escolar, localizando-se aí o grupo de 6° ano. No pólo oposto, as soluções são avaliadas negativamente com base em considerações sobre a contenção no castigo. Na Dimensão 2, num dos pólos, localizam-se as avaliações negativas e também as ambivalentes e flexíveis, não especialmente associadas a qualquer critério, situando-se aí o grupo de 6° ano e os narradores de conflitos simétricos. No pólo oposto, aparecem avaliadas positivamente as soluções nas quais se verificou a consideração dos motivos da ou das partes em conflito.

A análise estrutural destaca pois como polarizadores sete critérios ou valores morais com base nos quais os estudantes justificam os seus juízos sobre o cuidar, a saber: a legitimidade da solução, a protecção do bem estar das pessoas e ou da relação, a protecção da tarefa, a capacidade efectivamente resolutiva da solução, a contenção no castigo, a consideração dos motivos e o investimento na resolução dos problemas. Trata-se de critérios atinentes aos campos das orientações morais normativa, pragmática e perfeccionista, ou seja, ao campos da heteronomia e da autonomia de juízo.

Comparando quanto ao número os critérios evidenciados pela análise estrutural nas avaliações da justiça e do cuidar das resoluções, há a destacar que, em ambas as situações, as avaliações se polarizam em torno de um pequeno número de critérios, se bem que esse número seja superior na avaliação do cuidar: quatro e sete, respectivamente. Comparando quanto à natureza os critérios evidenciados, há a destacar que as avaliações sobre o cuidar se distinguem das avaliações sobre a justiça pela presença estruturalmente diferenciadora de

critérios do campo da orientação perfeccionista, ou seja, do campo da tipologia autónoma; na avaliação da justiça das resoluções, como vimos, as avaliações surgiram estruturalmente associadas a critérios dos campo das orientações normativa e pragmática, ou seja, apenas do campo da tipologia heterónoma.

Acresce que a análise estrutural do cuidar apenas opõe em duas situações os grupos definidos pela variável idade-ano de escolaridade. Numa das situações a oposição é entre o 6º e o 12ª anos: neste caso a oposição concretiza-se mediante a localização do grupo de 6º ano no campo da orientação pragmática e do de 12º no campo da orientação perfeccionista. Trata-se de uma polarização que em termos de desenvolvimento moral nos parece de destacar, atendendo à pressuposta superior complexidade da perspectiva sociomoral da orientação perfeccionista. A oposição entre o 6º e 9º anos que a análise estrutural igualmente nos revela, não aponta para uma oposição assente na consideração de critérios de orientações morais distintas; um e outro grupo associa as suas avaliações a critérios do campo da orientação pragmática, a protecção da tarefa, no caso do 6º ano, e a contenção do castigo, no caso do 9º ano. Aliás, sempre que as dimensões discriminam o grupo de 6º e 9º ano, mesmo que sem os opor, eles aparecem associados a critérios do campo heterónomo, quer seja da moral normativa, quer pragmática, resultado que porventura mais sublinha a diferença representada pelo grupo de 12º ano.

5.4.7 Os Critérios do Cuidar

A primeira conclusão que podemos estabelecer através da análise temática é a de que *o sistema de valores* mobilizado pelos estudantes na sua argumentação sobre o cuidar na *resolução real apresenta uma natureza plural*, porquanto convivem, na argumentação dos estudantes, considerações provenientes dos diversos sistemas de orientação moral. Não é um resultado inesperado, pois sabemos que a cognição é tanto mais flutuante e misturada, quanto mais nos aproximamos do seu exercício sobre situações naturais (Jaquette, 1980; Selman, 1986).

A segunda conclusão que podemos estabelecer é a de que *prevalecem*, com clareza, as *considerações do campo da orientação moral pragmática*. Com efeito, mais de dois terços dos estudantes mobiliza valores do campo da orientação pragmática, muito especialmente a protecção do sentimento de bem estar e ou da relação entre as pessoas e ainda, também em terceiro lugar, a capacidade da solução para resolver efectivamente os problemas. Quanto às restantes orientações, destaca-se a argumentação própria da moral perfeccionista, usada por

cerca de um terço dos estudantes, ocupando as orientações de justiça e normativa, os terceiro e quarto lugar, respectivamente.

Na justificação sobre *o cuidar na alternativa*, mantém-se a existência de um sistema plural de orientações, bem como a mesma ordenação ente elas. Porém a argumentação do campo da moral pragmática distancia-se mais das restantes orientações e a do campo normativo tem aqui uma expressão insignificante, já que é usada por menos de um décimo dos estudantes.

A *análise aglomerada da informação* confirma a convivência de uma pluralidade de orientações na argumentação dos estudantes sobre a sua avaliação do cuidar nas resoluções, bem como a prevalência da argumentação de tipo pragmático, presente na argumentação de mais de dois terços dos participantes. As restantes orientações não chegam a estar presentes na argumentação de um terço dos estudantes, sendo a argumentação do campo da justiça aquela que mais se aproxima desse valor.

As *concepções sobre o cuidar* manifestadas pelos estudantes no nosso contexto de análise apresentam-se, pois, *prioritariamente marcadas pela orientação pragmática*. Em consonância com o que se acaba de referir, há a destacar como terceira importante conclusão a *prevalência* de considerações sobre o cuidar próprias de uma *moralidade de tipo heterónomo*, ainda que as considerações do campo da autonomia se mantenham presentes na argumentação dos participantes. Na verdade, quer no quadro da avaliação da resolução real, quer da alternativa, quer da aglomeração da informação, a argumentação do campo da heteronomia encontra-se sempre presente nas justificações de mais de dois terços dos estudantes, ao passo que, a do campo da autonomia, é usada por cerca de um terço dos participantes.

Apesar do enunciado nas duas últimas conclusões julgamos ser de destacar que é ainda expressivo o número de estudantes que é capaz de mobilizar considerações do campo da autonomia nos juízos que produz sobre o seu quotidiano. Tratando-se de um amostra potencialmente situada, em termos de competência estrutural, no nível convencional da moralidade (Kholberg, 1969), e atendendo à frequente distância entre a competência estrutural e a sua aplicação em situações reais e subjectivamente significativas para os sujeitos (Selman, 1980), parece-nos de sublinhar como positiva a presença de justificações que remetem para o campo do funcionamento ideal dos sujeitos.

Se compararmos os universos das categorias de sentido *da justiça e do cuidar* que construímos a partir dos discursos dos participantes, devemos começar por sublinhar que

esses universos se sobrepõem. As justificações aduzidas a propósito de um e outro tipo de avaliação das resoluções, não nos autorizaram a criação de universos semânticos distintos. Dito de outro modo, em termos gerais, os critérios invocados pelos estudantes, nas suas justificações das avaliações sobre a justiça e sobre o cuidar das resoluções, são genericamente os mesmos. Os universos semânticos da justiça e do cuidar, em termos gerais, apresentam-se indistintos na argumentação dos estudantes. Não confirmámos pois, no nível mais fenomenológico em que nos centramos, a tese de Gilligan (1982, 1987) sobre a existência de duas orientações morais independentes, uma guiada por considerações sobre direitos e obrigações e outra sobre preocupações e responsabilidades.

Prosseguindo na comparação, podemos dizer que nas respostas dos participantes, em ambos os universos, o da justiça e o do cuidar, verifica-se a mobilização de critérios provenientes das diversas orientações morais e que, em ambos, prevalecem critérios do campo da orientação moral pragmática e da tipologia heterónoma. Ainda em ambos os universos tais conclusões verificaram-se nos três contextos de análise que foram considerados, ou seja, no contexto da resolução real, da alternativa e da aglomeração da informação. Parece pois que, no quadro da nossa pesquisa, o significado da justiça e o significado do cuidar, se encontram associados, quer no seu universo semântico, quer, genericamente, no uso que os participantes fazem das categorias de sentido que o compõem.

Retorno ao Discurso Directo sobre o Cuidar

Os critérios morais mais relevantes na argumentação dos participantes sobre o cuidar no contexto da *resolução real*, revelados pela análise temática, foram os da protecção do bem estar das pessoas e ou das relações, protecção da ou na tarefa escolar e o poder efectivamente resolutivo da solução empreendida. Aproximemo-nos, então, de algumas ilustrações deste tipo de critérios.

Comecemos por observar alguns exemplos relativos à utilização da categoria do *bem estar*. A narradora apresenta-se como uma aluna que obtinha das melhoras notas da turma. Ela e uma colega de quem era amiga. Sucede que, se porventura obtinha melhor classificação do que a colega, esta não gostava e "uma vez, começou a mandar vir comigo". A narradora não gostou e deixou de falar com a colega. Posteriormente reconciliaram-se, tendo a colega observado que o facto de a narradora "não falar com ela, não é que a prejudicasse, mas começou a sentir-se mais só". A narradora entende que não se pode falar de ausência de cuidar ao deixar de falar à colega, já que, com tal solução, "não tinha em vista prejudicá-la a

ela, nem a si própria . . .como amigas que somos, não valia a pena tomar uma atitude que a prejudicasse a ela ou a mim"(participante nº 180). Ao codificador parece haver insensibilidade da narradora relativamente aos sentimentos da outra parte. Não lhe cabe, porém, sobrepor a sua leitura àquela que entende ser a leitura da narradora. Segundo esta, não obstante os enunciados sentimentos de solidão provocados na outra parte, o que conta na avaliação da solução é que com ela não pretendeu prejudicar a amiga, nem a si própria e, por isso, avalia positivamente a negação de afecto que escolheu como resolução.

Numa outra história a narradora conta uma situação em que, na sequência do desaparecimento do material escolar da turma, o qual se encontrava guardado numa arrecadação, a professora ameaçou a turma de expulsão e falta colectiva se o material não aparecesse. Os alunos procuraram mostrar à professora que a sua atitude não era razoável, pois eles nada sabiam do material. Alguns alunos irritaram-se com a situação e começaram a destruir equipamento e material escolar, apesar dos apelos da professora. Esta acabou por pedir a intervenção do conselho directivo. O conselho directivo conversou com os alunos que tinham destruído o material, sugerindo-lhes outros modos de agir numa situação daquelas e disse à professora para fechar bem a arrecadação e ser apenas ela a entrar lá, para tirar ou guardar o material. A narradora considera que o conselho directivo, na maneira como resolveu a situação, fê-lo, entre outras coisas "a pensar na professor" (participante nº 181).

Ainda numa terceira situação, a narradora reporta-se a uma situação em que, não tendo sido escolhida para participar numas provas de aferição, manifestou o seu contentamento em voz alta junto de uma colega igualmente não escolhida. A professora mandou-as comemorar o facto para a rua, exclusão que foi acompanhada de falta. A narradora considera ter havido ausência de cuidar na acção da professora, considerando que a sua atitude era reveladora de que "ela não estava preocupada com a maneira como eu me ia sentir, porque eu ia-me sentir pessimamente. Porque depois a minha mãe soube e . . . a directora de turma também soube e a directora de turma até não acreditou em nós, disse que não podia ser, que ela não me podia ter dado uma falta disciplinar só por causa disso. Ela não pensou em mim nem na minha colega, se não, não tinha dado a falta" (participante nº 71).

O segundo critério mais mobilizado respeita à consideração da *protecção da tarefa*. No exemplo que se segue, ele surge associado a um outro critério que apresenta ainda algum relevo na argumentação do cuidar, que é o da legitimidade. No caso, a narradora conta a situação de um trabalho que não foi aceite pela professora devido ao modo como se encontrava encapado. Houve alguma discussão entre a aluna e a professora sobre a questão,

mas a professora manteve a posição de não aceitação do trabalho. A aluna recorreu à directora de turma, tendo então o trabalho sido aceite, ainda que "a aluna considere que não contou tanto como poderia ter contado". A narradora considera que houve cuidar por parte da directora de turma, "porque ela pensou que eu tinha tido todo aquele trabalho"; porém considerou não o ter havido por parte da professora, "porque nem se ligou com o trabalho, ou seja, que houve muita pesquisa e que o trabalho era importante para a nota. Só ligou à capa"(participante nº 200). A aluna invoca pois, a intervenção da directora de turma, a qual é avaliada positivamente, porque se manifestou capaz de proteger a tarefa realizada pela aluna e, assim, a própria aluna no seu desempenho escolar. A aluna invoca ainda a intervenção da professora, a qual é avaliada negativamente à luz do mesmo critério e também devido às características restritivas da sua acção em si mesma considerada, já que "só ligou à capa".

Como ilustração do terceiro critério mais mobilizado, o *poder resolutivo* da acção empreendida, vejamos os exemplos que se seguem. Num primeiro exemplo que podemos considerar, a narradora reporta-se a uma situação em que foi apanhada a fazer chegar um bilhete a uma colega, a pedido de uma outra. A professora viu, não permitiu, ralhou e marcou falta. A narradora entende que a acção da professora é reveladora de cuidar porque, entre outras razões, "o problema resolveu-se", tendo-se posto fim à situação desequilibrante (participante nº 217).

Numa outra situação, o narrador refere-se a situações de barulho e lançamento de papéis na aula, na sequência de uma informação da professora sobre a classificação no final de período, a qual seria de nível negativo. A professora reagiu fazendo uma participação dos alunos envolvidos junto do director de turma. O aluno, porém, considera que a intervenção da professora foi reveladora de cuidar, porque assim, "noutra altura portamo-nos melhor" (participante nº 17). A eficácia da resolução encontra-se aqui associada ao seu poder preventivo de acções futuras de igual natureza.

Num outro exemplo, a narradora refere-se a uma situação em que um colega atirou com um compasso a um outro, tendo este ficado magoado. Na sequência do sucedido, a professora "conversou com eles e mandou-os sentar e parar com isso". A narradora entende que esta acção da professora foi reveladora de cuidar, "porque ela sabe que gritar não ajuda lá muito, assim conversou com eles" (participante nº 20).

Atendendo agora ao contexto da *resolução alternativa*, diga-se que os critérios morais mais relevantes na argumentação dos participantes sobre o cuidar, revelados através da análise temática, foram os da protecção do bem estar das pessoas e ou das relações e da protecção da

tarefa. Aproximemo-nos, então, de algumas ilustrações deste tipo de critérios. Já em situações anteriores demos exemplos da configuração que este tipo de critérios pode assumir. Refiram-se pois apenas duas situações. No que respeita ao bem estar refira-se a situação em que o narrador conta uma história em que os alunos estavam uns na conversa, outros atentos e, "de repente, a professora, sem mais nem menos manda uma para a rua". O aluno recusou-se a sair, respondeu mal à professora e ameaçou-a fisicamente, acções na sequência das quais se verificou um recuo da professora. O narrador entende que a professora não deveria ter dado a ordem de saída e deveria ter falado com aluno no fim da aula. O aluno entende que esta situação seria reveladora de mais cuidar porque "as pessoas conversando entendem-se" (participante nº 157). Numa outra situação o narrador conta uma história em que a professora corrigiu a leitura do Francisco, indicando-lhe outra forma de ler. O aluno terá cumprido a indicação, mas os colegas começaram a rir-se e toda aula foi perturbada. A professora terá atribuído a situação à forma com o Francisco leu o texto, pelo que "começa-lhe a chamar nomes, palhaço". O aluno não declara que não aceita ser insultado, alegando também que estava lendo como lhe tinha sido indicado. A professora ameaçou-o de expulsão e o aluno respondeu que "se é assim vou já para a rua", solução que a professora ainda tentou evitar. O narrador entende que se trata de uma situação "sem nexo" e que a professora deveria ter mandado calar os que estavam a rir-se e mandar o aluno continuar a leitura. O narrador considera que esta solução seria melhor porque, deste modo, o aluno "não era ofendido e já não havia tema para discussão" (paricipante nº 208).

Como se pode constatar, neste tipo de argumentação, o juízo moral apoia-se no facto de a resolução assegurar ou não que as pessoas se sintam bem na situação, bem tratadas, que a sua pessoa seja considerada e respeitada, os seus interesses e necessidades sejam atendidos e ou que a relação é protegida. É a tonalidade dos afectos, dos sentimentos das pessoas e dos relacionamentos entre elas que são tidos em conta. É a pessoa inteira que se sente ou não protegida pele emergência de comportamentos mais ou menos correctos, polidos ou respeitosos, no modo de tratar os outros, de lidar com eles.

No que respeita à protecção da tarefa escolar invoque-se uma história em que o narrador conta uma situação em que estavam todos na aula a brincar com um colega e este chegou-se junto ao narrador e deitou-o da cadeira abaixo, tendo então sido expulso da aula. O narrador entende que teria sido suficiente que a professora lhe dissesse "para ele se comportar bem, avisá-lo para que ele não fizesse mais vez nenhuma". Seria uma acção reveladora de maior cuidar já que ele assim "ficava na aula, indo lá para fora não foi fazer nada" (participante nº

126). Como já se referiu a protecção da tarefa escolar pode reportar-se quer à situação de aprendizagem, quer de ensino. Veja-se a seguinte história: a narradora conta uma situação em que um colega se opôs a sair da aula na sequência de uma ordem de expulsão da professora, tendo mandado uma bocas à professora. A professora apelou à ajuda de um funcionário e o aluno saiu. A narradora entende que a professora "deveria mandá-lo a estar quieto. . . repreendê-lo . . . e se ele não estivesse quieto, então sim, rua". Segundo a narradora esta actuação teria sido reveladora de maior cuidar porque "assim, se calhar, a professora ficava mais calma e assim já podia dar a aula" (participante nº 132).

5.4.8 Análise Estrutural do Cuidar

A análise estrutural do cuidar realizada no contexto da *aglomeração da informação*, apresenta-nos a polarização dos indivíduos em torno de um pequeno grupo de critérios (seis); este número, porém, é ligeiramente superior ao dos critérios mais polarizadores em termos da análise frequencial (dois, se nos situarmos no nosso valor de referência). Alguns daqueles critérios comungam de um estatuto de igual importância quer estrutural, quer frequencial, como é caso da protecção do bem estar e ou da relação e da protecção da tarefa escolar, mas outros distinguem-se pelo seu superior impacte na configuração estrutural: é o caso de critérios como a legitimidade da solução, a consideração dos motivos da ou das partes, a contenção no castigo ou a capacidade de indução de reflexão pela resolução.

Entretanto as estruturas do cuidar aparecem definidas na Dimensão 1 (*considerações sobre o cuidar na resolução provenientes do campo da orientação perfeccionista versus considerações provenientes do campo da orientação pragmática)*, pela oposição entre os indivíduos utilizadores de um critério do campo da orientação perfeccionista (consideração dos motivos) e os que utilizam um critério do campo da orientação pragmática (protecção do bem estar). A Dimensão 2 (*considerações sobre o cuidar na resolução provenientes de uma pluralidade de campo morais, com excepção do campo da justiça, versus considerações provenientes de um só campo moral, o da orientação pragmática*), por sua vez, opõe os indivíduos utilizadores de critérios provenientes de diversas orientações morais, com excepção da orientação da justiça (legitimidade da resolução, indução de reflexão, protecção da tarefa), àqueles que se apoiam em critérios de um só campo moral, o pragmático (protecção do bem estar e contenção no castigo).

A análise estrutural do cuidar, em termos de orientações morais, parece apontar, em três das quatro estruturas detectadas, para um pensamento moral mais polarizado, menos

misturado do que aquele que nos é revelado pela análise frequencial. Essa oposição dá-se entre o pragmatismo e o perfeccionismo e entre o pragmatismo e dois dos outros campos morais. Além da superior variedade de critérios estruturalmente expressivos e da qualidade estruturalmente diferenciadora de critérios de baixo estatuto frequencial, a análise estrutural, quando comparada com a análise frequencial, parece pois revelar-nos um pensamento moral estruturalmente menos misturado do que aquele que a análise frequencial poderia sugerir.

Se compararmos o contributo da análise estrutural da justiça com o contributo da análise estrutural do cuidar para a compreensão do pensamento moral dos nossos adolescentes, podemos concluir que ambos os contributos são reveladores do impacto na estrutura do pensar moral de um maior volume de considerações do que aquele que a análise frequencial nos revela, sendo que algumas destas considerações gozam de um baixo estatuto frequencial. Há, porém, aspectos que distinguem a estrutura da justiça, da estrutura do cuidar. Por um lado, os critérios que se evidenciam num e noutro campo moral não são coincidentes. Destaque-se especialmente a presença dos critérios de igualdade e proporcionalidade como critérios da justiça e a sua ausência do campo do cuidar. Por outro lado, a estrutura do cuidar parece apresentar-se mais polarizadora dos campos morais, menos misturada, do que a estrutura da justiça.

5.4.9 As Variabilidades nas Concepções do Cuidar

Analisaremos agora a distribuição da argumentação sobre o cuidar a justiça das resoluções, considerando sucessivamente a sua produção no contexto da informação sobre a resolução real, a resolução alternativa e a sua aglomeração, independentemente de ter sido produzida num ou noutro dos contextos referidos. Terminaremos a análise de cada uma destas secções, comparando os seus resultados com os resultados obtidos sobre a justiça, no respectivos contextos de análise.

1. No quadro da justificação das avaliações sobre o cuidar na *resolução real*, as orientações cujas distribuições se mostram significativamente relacionadas com algumas das variáveis de ancoragem são as orientações pragmática, de justiça e perfeccionista. De acordo com tal situação podemos destacar que critérios (a) do campo da orientação pragmática, são mais usados pelos rapazes do que pelas raparigas, (b) do campo da orientação de justiça, são mais usados pelos estudantes de meio rural do que pelos de meio urbano, (c) do campo da orientação perfeccionista, são menos usados pelos estudantes de 6º ano do que pelos seus

colegas mais velhos e escolarmente mais avançados e ainda que, critérios desta última orientação, (d) são mais usados pelas raparigas do que pelos rapazes.

Na análise da argumentação sob o tópico das tipologias morais podemos concluir, em primeiro lugar, que a argumentação do campo da heteronomia é mais usada pelos rapazes do que pelas raparigas. Podemos concluir, em segundo lugar, que a argumentação do campo da autonomia é menos usada pelos estudantes de 6° ano do que pelos seus colegas de 9° e 12° anos e mais usada pelos narradores actores do que pelos narradores observadores.

Se postularmos a superioridade desenvolvimental dos sistemas de valores próprios da orientação perfeccionista e consequentemente da tipologia autónoma, teremos de concluir que tal postulado encontra aqui alguma confirmação, já que são os estudantes mais novos e menos avançados escolarmente os que menos uso fazem da argumentação perfeccionista e do campo da autonomia na justificação dos seus juízos. Esta relação entre a idade-ano de escolaridade e a argumentação vai no sentido de achados de outras investigações, ainda que dirigidas estas a níveis estruturais da competência de juízo moral e realizadas com outras metodologias (Kohlberg, 1969; Kohlberg, Higgins, Tappan & Schrader, 1992d; Rest, 1979, 1986a).

Os nossos resultados parecem indicar também, a aceitarmos o mesmo postulado, a superioridade da argumentação das raparigas relativamente à dos rapazes: eles são mais pragmáticos e heterónomos do que elas e elas são mais perfeccionistas do que eles no género de considerações que mobilizam nas justificações sobre o cuidar na resolução. Trata-se de um resultado que parece ir no sentido de alguns aspectos das teses de Gilligan (1977, 1982) sobre a moralidade nas mulheres, teses que outros estudos não confirmaram (Azevedo, 1988). Um outro elemento interessante tem a ver com as diferenças no uso de argumentação do campo da justiça entre os estudantes de meio rural e urbano, as quais sublinham a superior presença desta argumentação no primeiro grupo. Trata-se de uma conclusão que não parece ir no sentido dos achados de outras investigações a que fizemos referência no capítulo introdutório (Rest, 1979).

Finalmente, destaque-se o papel da variável de contexto, envolvimento do narrador. Os narradores actores apresentam uma argumentação mais autónoma do que a dos seus colegas observadores. Já noutros momentos de análise da informação se tem destacado um posicionamento aparentemente mais evoluído dos narradores actores relativamente aos seus colegas. Invocando contributos do campo da psicologia social (Jones & Nisbett, 1971; Nisbett, Caputo, Legant & Marecek, 1973), temos interpretado tal dado à luz de um posicionamento mais implicado, de uma manifestação de maior capacidade de exposição

social, de posse informação diferente, bem como de diferente manipulação da mesma, por parte dos narradores actores, quando comparados com os observadores. Serão estes factores suficientes para explicar a mobilização de uma argumentação que podemos supor mais avançada? Muito provavelmente não serão suficientes e, aliás, poderíamos até imaginar que a maior implicação dos narradores actores seria susceptível de produzir efeitos emocionais potencialmente desfavoráveis à qualidade da argumentação, conforme nos alertam as pesquisas realizadas no campo da atribuição (Forgas, 1994). Como vimos, não é, porém, isso que se verifica.

Se compararmos os resultados sobre o cuidar e sobre a justiça na resolução real, podemos verificar que a primeira se apresenta mais diferenciadora dos grupos do que a segunda. Com efeito, na argumentação sobre o cuidar, além das diferenças associadas à orientação perfeccionista, encontram-se diferenças de distribuição associadas às orientações pragmática e de justiça. Podemos ainda verificar que as diferenças registadas na distribuição das argumentações se encontram associadas às duas variáveis demográficas, sexo e região, as quais não apresentam nenhum efeito no campo dos juízos sobre a justiça da resolução. Na situação que é comum às duas argumentações, porém, a relação entre a orientação perfeccionista e a idade-ano de escolaridade, o sentido da relação é o mesmo, isto é, numa e noutra situação são os estudantes de 6º ano aqueles que menos usam critérios deste campo moral.

2. No quadro da justificação das avaliações sobre o *cuidar na alternativa*, as orientações cujas distribuições se apresentam significativamente relacionadas com algumas das variáveis de ancoragem são as orientações pragmática, de justiça e perfeccionista. De acordo com tal situação podemos destacar que critérios do campo da orientação de justiça são mais usados pelos estudantes de meio rural do que pelos seus colegas de meio urbano e que critérios da orientação perfeccionista são mais usados pelos estudantes de 12º ano, do que pelos seus colegas dos outros níveis escolares. No que respeita à relação significativa entre a orientação pragmática e a idade-ano de escolaridade, ela parece resultar mais do efeito acumulado das diferenças, não se tendo identificado a contribuição privilegiada de nenhum grupo para a relação verificada.

Na análise da argumentação sob o tópico das tipologias morais podemos concluir que a argumentação do campo da autonomia é mais usada pelos estudantes de 12º ano do que pelos seus colegas de 6º e 9º anos. Embora também se registe uma relação significativa entre a

idade-ano de escolaridade e o uso de critérios do campo da heteronomia, tal relação não permite a identificação do grupo que mais contribui para a relação detectada.

Estes resultados, nos aspectos em que são comuns, reforçam os achados no campo do cuidar na resolução real, concretamente no que respeita ao cruzamento da argumentação do campo da orientação perfeccionista e autónoma com a idade-ano de escolaridade, sendo que aqui se destaca como elemento significativamente mais diferenciador, o superior uso deste género de argumentação por parte dos estudantes de 12° ano. Também reforçam a ideia de que são os estudantes de meio rural os que mais uso fazem da argumentação do campo da justiça. Entretanto, se compararmos as diferenças verificadas entre os grupos na sua argumentação sobre o cuidar na alternativa com as verificadas no contexto da justiça na alternativa, podemos concluir que o pensar sobre o cuidar se revela mais diferenciador do que o pensar sobre a justiça, sendo-o também em campos morais diferentes.

3. No quadro da observação aglomerada da informação sobre o cuidar nas resoluções dos conflitos, as orientações cujas distribuições se apresentam significativamente relacionadas com algumas das variáveis de ancoragem são as orientações pragmática, de justiça e perfeccionista. De acordo com tal situação podemos destacar que critérios do campo da orientação de justiça são mais usados pelos estudantes de meio rural do que pelos seus colegas de meio urbano e que são também mais usados pelos narradores actores do que pelos narradores observadores; no campo da moralidade perfeccionista, há a sublinhar que a argumentação deste campo é mais usada pelos estudantes de 12° ano e menos usada pelos seus colegas de 6° ano. No que respeita à relação significativa entre a orientação pragmática e a idade-ano de escolaridade, ela parece resultar mais do efeito acumulado das diferenças, não se tendo identificado a contribuição privilegiada de nenhum grupo para a relação verificada. Na análise da argumentação do cuidar sob o tópico das tipologias morais podemos concluir que a argumentação do campo da autonomia é significativamente mais usada pelos estudantes de 12° ano e menos pelos seus colegas de 6°.

A consideração aglomerada da informação sobre o cuidar vem reforçar o sentido desenvolvimental da orientação perfeccionista e da tipologia autónoma, resultado este que se mantém constante nas três situações de análise: na justificação do cuidar na resolução real, na alternativa e na consideração aglomerada da informação. Este contexto de análise, no campo das orientações, reforça igualmente a ideia de mais uso da argumentação de justiça pelos estudantes de meio rural (resultado este que também se mantém constante nas três situações de análise) e pelos narradores actores (resultado que apresenta semelhanças em duas das

situações de análise), o que distingue positivamente estes grupos do ponto de vista moral dos outros grupos do seu respectivo universo.

Se compararmos o que se verifica na diferenciação entre os grupos definidos pelas variáveis de ancoragem nos domínios da justiça e do cuidar, no quadro da consideração aglomerada da informação, podemos concluir que os dois domínios não são inteiramente coincidentes nesta questão. Com efeito, por um lado, há dois campos de orientação moral cujo efeito diferenciador não comungam: a orientação moral de justiça, neste quadro de análise, distingue apenas a argumentação sobre o cuidar dos participantes de meio rural dos de meio urbano, bem como a dos narradores actores da dos observadores; a orientação normativa distingue apenas a argumentação sobre a justiça dos participantes dos narradores actores da dos observadores. Não comungam também da característica diferenciadora da argumentação do campo da tipologia autónoma, de significativo valor desenvolvimental no domínio do cuidar. Por outro lado, no que são comuns, na associação da diferenciação entre grupos às orientações pragmática e perfeccionista, apenas nesta última orientação a diferenciação comunga da associação à variável idade-ano de escolaridade. Em todo o caso é de enfatizar este resultado, já que a orientação perfeccionista é porventura a variável que mais distingue os grupos em termos de desenvolvimento. Seria interessante, num outro estudo, procurar perceber o papel desempenhado nesta associação pela variável *personalidade* e pela função do *ideal do eu* no desenvolvimento da mesma.

Entretanto, a análise estrutural da informação não vai inteiramente no sentido dos resultados obtidos pela análise temática. Apenas na configuração definida pela segunda dimensão podemos considerar que os resultados de uma e outra análise se aproximam. Com efeito, nesta situação, o grupo de 12º ano aparece localizado junto daqueles que mobilizam uma argumentação plural que inclui referências à argumentação de tipo perfeccionista, enquanto que o grupo de 6º ano, bem como os narradores de conflitos simétricos, se localizam no campo do pragmatismo. A configuração retida pela primeira dimensão vai, no entanto, no sentido inverso. Aqui, como na análise estrutural da justiça, a leitura proporcionada pela análise estrutural não potencia uma articulação com os resultados da análise temática.

5.4.10 Conclusões sobre o Cuidar na Resolução

Apresentamos de seguida a síntese da análise dos resultados sobre o cuidar nas resoluções.

1. Nas avaliações sobre o cuidar na resolução real, as avaliações positivas e negativas são tão usadas umas quanto as outras. É de destacar que são cerca de um terço os estudantes que produzem avaliações inteiramente positivas sobre o cuidar. Nas avaliações sobre o cuidar na alternativa, porém, os estudantes são mais peremptórios, emitindo sobre a sua proposta mais juízos favoráveis do que desfavoráveis. Num e noutro contexto de análise, os juízo flexíveis são ainda usados por vários estudantes.

2. Na avaliação do cuidar no contexto da resolução real parece que podemos concluir que os participantes mais velhos, escolarmente mais desenvolvidos e mais competentes em termos de capacidade negocial são os que tendem a produzir mais avaliações negativas, quando comparados com os participantes dos respectivos grupos. Portanto parece haver uma relação entre mais desenvolvimento e atitude mais crítica face à resolução. No contexto da alternativa não se registam diferenças significativas de apreciação entre os grupos definidos no quadro das variáveis de ancoragem.

3. A análise estrutural das avaliações sobre o cuidar nas resoluções e seus critérios leva-nos a destacar dois aspectos. O primeiro é que os juízos favoráveis sobre o cuidar na resolução se encontram associados ao reconhecimento da capacidade da resolução em proteger o bem estar das pessoas e ou da relação (Dimensão 1 da resolução real), em resolver efectivamente o conflito (Dimensão 2 da resolução real) e em salvaguardar a consideração pelos motivos da ou das partes envolvidas (Dimensão 2 da alternativa). O segundo aspecto é que os juízos desfavoráveis sobre o cuidar na resolução se encontram associados a considerações sobre as ausências de protecção do bem estar das pessoas e ou da relação (Dimensão 1 da resolução real), de investimento na resolução (Dimensão 2 da resolução real) e de contenção no castigo (Dimensão 1 da alternativa).

4. A análise estrutural das avaliações e justificações sobre o cuidar na resolução de conflitos na aula, ainda que polarizada em torno de um pequeno número de critérios morais, em termos qualitativos remete para critérios atinentes a diversas orientações morais, a saber, para a orientação normativa, a pragmática e a perfeccionista e, em consequência, para a heteronomia e a autonomia morais.

5. A localização dos grupos definidos pela variável idade-ano de escolaridade, quando emerge, apresenta-nos o grupo de 6º ano junto a critérios atinentes ao pensamento moral heterónomo e o grupo de 12º ano junto a critérios atinentes ao pensamento moral autónomo. Oposição tão contrastante não a encontramos protagonizada pelo grupo de 9º ano, na sua

relação com qualquer dos outros. A variável natureza do conflito não se apresenta relacionada com nenhuma das estruturas reveladas pela análise.

6. A análise temática das justificações dos juízos sobre o cuidar revela-nos um pensamento caracterizado por dois aspectos: mistura de critérios de juízo provenientes de diversas orientações morais; supremacia relativa da moralidade pragmática e portanto da heteronomia, quer quando consideramos o cuidar da resolução, quer da alternativa, quer a aglomeração de toda a informação, embora seja de destacar também o recurso a critérios do campo da justiça e do perfeccionismo.

7. Comparando os resultados da análise estrutural, realizada com base na aglomeração da informação, com os da análise temática, podemos dizer que a primeira nos revela, (a) em termos quantitativos, a importância no pensamento moral do cuidar de um número de critérios superior ao revelado pela análise temática como mais salientes e, (b) em termos qualitativos, a tendência para um pensamento moral menos misturado.

8. A análise comparativa dos dados revelados pela análise temática no quadro da resolução real, da alternativa e da aglomeração da informação, aponta-nos algumas tendências que, em termos de desenvolvimento moral, distinguem positivamente alguns grupos quando comparados aos outros grupos dos seus respectivos universos, a saber: (a) são os estudantes de 12° ano que mais usam argumentos do campo da orientação perfeccionista e da tipologia autónoma; (b) são os narradores actores e os estudantes de meio rural que mais usam argumentos do campo da orientação de justiça. E contudo, um tanto contraditoriamente com este resultado, este último grupo apresenta-se, no campo das resoluções, mais associado a soluções menos cooperativas.

11. A análise estrutural da informação aglomerada apresenta-se pouco conclusiva em termos da localização dos grupos definidos pelas variáveis suplementares.

Apresentamos, finalmente, a síntese da comparação entre a justiça e o cuidar nas resoluções do conflito, no contexto de presente pesquisa.

1. A posição relativa das avaliações positivas e negativas sobre a justiça e o cuidar na resolução e na alternativa ocupam uma posição semelhante: posição equilibrada na resolução real, mais favorável às avaliações positivas na alternativa.

2. A análise estrutural sobre as avaliações da justiça e do cuidar e seus critérios, na resolução real e alternativa, indica-nos (a) que há maior número de critérios com impacto na configuração estrutural do cuidar do que na da justiça; (b) que apresentam impacto na

configuração estrutural do cuidar critérios do campo da orientação moral perfeccionista, ou seja, da tipologia autónoma, o que não se verifica na justiça.

3. O universo semântico da justiça e do cuidar, revelado pela análise temática, é coincidente, apoiando-se genericamente nas mesmas categorias. Acresce que, em ambos os domínios morais, as respostas mais representativas remetem para a invocação de critérios provenientes das diversas orientações morais e em ambos prevalecem critérios do campo da orientação moral pragmática e da tipologia heterónoma. A análise temática e descritiva parece pois apontar para uma sobreposição do significado de um e outro domínio moral, para a indistinção semântica entre os dois campos.

4. A análise estrutural da argumentação aglomerada sobre a justiça e o cuidar parece revelar-nos algumas semelhanças e algumas diferenças. Quanto às semelhanças podemos concluir que em ambas as situações se verifica na estrutura do pensar o impacto de um maior número de considerações do que aquele que a análise temática nos revela como mais polarizadoras dos juízos dos participantes. Quanto às diferenças há a sublinhar a presença de critérios de justiça distributiva, a igualdade e a proporcionalidade, na estrutura da justiça, e a sua ausência na estrutura do cuidar.

5. A análise comparativa da argumentação aglomerada sobre a justiça e o cuidar parece revelar-nos algumas semelhanças e algumas diferenças. Quanto às semelhanças ambos os domínios distinguem alguns dos grupos definidos pelas variáveis de ancoragem nos campos das orientações pragmática e perfeccionista. É de destacar que ambos associam a orientação perfeccionista à variável idade-ano de escolaridade, distinguindo os estudantes de 12° ano pelo uso mais expressivo que fazem da mesma, quando comparados aos seus colegas mais novos e escolarmente menos avançados. Em termos de desenvolvimento moral, este é porventura o resultado mais interessante e que mereceria um aprofundamento no sentido do seu cruzamento com variáveis ligadas ao desenvolvimento da personalidade na adolescência, nomeadamente com a função do *ideal do eu*.

6. A análise comparativa da análise estrutural da argumentação aglomerada sobre a justiça e o cuidar mostra-nos que, em ambas as situações, a leitura proporcionada pela análise estrutural não potencia uma articulação com os resultados da análise temática.

5.5 A QUALIDADE DESENVOLVIMENTAL DA AULA

O estudo do conflito na aula é uma janela aberta sobre as relações que nela ininterruptamente se sucedem. A emergência de incidentes que traduzem desacordos, desentendimentos entre os protagonistas em presença tem-se revelado capaz de tornar mais salientes traços essenciais do devir e qualidade das relações (Deutsch, 1986, 1990). A qualidade destas relações, por sua vez, é um indicador precioso da qualidade desenvolvimental do contexto em que ocorrem, do seu potencial positivo ou negativo nos processos de desenvolvimento sociomoral (Kholberg, 1971; Selman, 1977).

Daí que nos tenhamos proposto olhar o contexto da aula com vista a detectarmos a sua qualidade para o desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Pretendemos cumprir tal objectivo a partir da análise dos processos de conflito. Naturalmente que devemos estar atentos ao facto de termos acedido a tal objectivo através do estudo das representações dos alunos. Tal caminho constitui uma riqueza, uma inevitabilidade e, ao mesmo tempo, uma limitação do estudo. Uma riqueza, pelas razões e resultados já anteriormente apresentados, que nos abriram para dimensões importantes do mundo interno dos estudantes, para os significados que a situação tem para eles. Uma inevitabilidade porque, até certo ponto, é através da nossa visão do mundo que este exerce em nós a sua influência. Uma limitação, porque os alunos não são os únicos protagonistas da aula. Além das presenças ocultas, o professor e os alunos enquanto grupo são dois protagonistas sempre actualmente presentes. Acresce que o estudo das representações não é o único caminho de acesso ao clima sociomoral da aula. Explorar a perspectiva dos outros protagonistas, verificar o que se passa, com esta e outras metodologias, nomeadamente de natureza etnográfica, são, sem dúvida, percursos que tem todo o interesse realizar.

Como referimos na Introdução, propusemo-nos desenvolver a nossa reflexão com base no conceito de ambiente ou clima moral, nos termos em que o mesmo é assumido na linha dos trabalhos de Kohlberg e seus colaboradores. Trata-se de apostar na construção de uma escola justa e com um forte sentido de comunidade. Tal construção implica a existência de uma intervenção deliberada no sentido da criação de uma instituição em que as pessoas, as relações e o bem estar do colectivo constituam um fim em sim mesmo, por contraste com instituições dominadas por relações meramente instrumentais e pragmáticas (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Além da discussão moral, a intervenção deveria assegurar a possibilidade de todos participarem e assumirem reais responsabilidades nos processos de tomada de decisão numa

comunidade percepcionada como justa, o que pressupõe ou interage com a construção ou desenvolvimento pelo jovem do seu próprio sistema de valores. Vida democrática e sistema normativo são assumidos como duas dimensões essenciais da atmosfera moral da escola (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Com vista à operacionalização da análise tivemos em conta um conjunto de critérios, explicitados na secção sobre as questões do estudo, na Introdução, e no capítulo da Metodologia. É o grau ou natureza de conseguimento desses critérios que nos propomos agora sistematicamente abordar.

5.5.1 A Participação dos Estudantes na Resolução dos Conflitos

A participação na vida do grupo, na resolução dos problemas emergentes é considerada um importante critério de justiça procedimental (Lind & Tyler, 1988). Através da participação, os estudantes obtêm a noção do seu próprio valor, da sua dignidade, da consideração em que são tidos pelos outros. Acresce que a participação lhes propicia o sentimento de poderem exercer algum controlo sobre os processos e sobre as resoluções. No quadro da psicologia do desenvolvimento, a participação sustentada na argumentação racional sobre os problemas e na procura de acordos mutuamente satisfatórios, nos quais ambas as partes se sintam respeitadas e envolvidas, constitui um bom exemplo e uma situação de elevado valor para a socialização e o desenvolvimento (Selman, 1976, 1976b; Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Se olharmos panoramicamente a questão da participação dos estudantes na resolução real dos conflitos, exclusivamente com base nos indicadores quantitativos, poderia parecer-nos, à primeira vista, que os resultados são satisfatórios. Com efeito, os estudantes participam ainda em bastantes acções resolutivas. Porém a leitura destes resultados tem de ser conjugada com a natureza da sua participação e com a quantidade e natureza da participação dos professores.

Sucede que, como vimos, a estratégia geral mais usada pelos estudantes no quadro das resoluções reais é a estratégia negativa e, dentro desta, o modo específico de conformidade. Assim, o modo de resolução que os alunos mais se auto-atribuem explicitamente remete para uma posição de cedência, submissão às exigências ou às expectativas da outra parte, geralmente o professor. A relação é francamente assimétrica e de aparente aceitação do exercício de poder de uma das partes sobre a outra. Há uma vontade que domina e uma vontade que explicitamente cede: é esse o denominador comum deste procedimento.

Trata-se de um padrão de participação na resolução dos problemas, complementar da estratégia geral de afastamento e do modo específico de imposição dominantemente atribuído aos professores. Uma leitura da situação no quadro do modelo da internalização, admitiria a conclusão de que o modelo da solução competitiva já se encontra de tal modo internalizado pelos estudantes que estes tendem a usar mais as soluções deste tipo do que quaisquer outras. Estes resultados são consistentes com o padrão detectado na análise global dos dados. Também neste foco de análise as resoluções predominantes não se situam no lado positivo do espectro de soluções que inventariámos.

Acresce que as condições de participação na resolução dos conflitos não se altera significativamente nos conflitos entre alunos. Em primeiro lugar, o espaço de autonomia concedido aos estudantes para resolverem entre si os seus problemas situa-se bastante aquém do que seria de esperar. Os professores intervêm mais do que os alunos, mesmo em situações de conflito simétrico. Em segundo lugar, a imposição é a forma de resolução mais utilizada. Confirmamos aqui, num outro contexto relacional e num outro nível etário, os resultados referidos a propósito de um estudo sobre a posição interventora dos pais em conflitos entre crianças (Ross, Martin, Perlam, Smith, Blackmore & Hunter, 1996), no qual justamente se sublinhava o pequeno espaço concedido ao desenvolvimento da autonomia.

Se nos pautarmos, como é o caso, pela valorização da participação, dos acordos, da cooperação, como critérios definidores de um bom clima sociomoral, de um clima promotor da consolidação de competências sociomorais e do seu desenvolvimento, temos de concluir pela inexistência de um ambiente sociomoral suficientemente valioso. Pelo contrário, a maioria das situações de conflito na aula apresenta potencialmente diversos efeitos negativos, ao privilegiar as soluções autoritárias e ao coarctar, mesmo nos contextos de conflitos simétricos, os espaços de autonomia. Os potenciais efeitos negativos desta situação não se farão sentir apenas no processo de desenvolvimento sociomoral e na socialização, mas porventura também na própria aprendizagem. A acumulada hostilidade e irritação geradas pelo recurso sistemático a soluções autoritárias (Hoffman & Saltzstein, 1967), geram um clima em que as energias se concentram no conflito e se afastam das questões da aprendizagem. A natureza das resoluções pode pois apresentar um efeito nefasto ao próprio processo de aprendizagem (Gordon & Burch, 1998).

Não é de mais salientar que o retrato da aula que nos é proporcionado por este estudo corresponde à perspectiva dos estudantes. Trata-se de uma visão parcelar da situação, colhida pelos procedimentos metodológicos conhecidos e sujeita aos enviesamentos da condição de

cientistas ingénuos que todos nós partilhamos. Mas a cautela que é necessário ter não deve constituir um véu que nos afaste do reconhecimento desta realidade subjectiva que é o clima moral da aula para os estudantes que escutámos. Se esta imagem não é conforme à de outros actores da cena educativa, então há que debater, no sentido da construção de uma imagem partilhada e intersubjectiva da situação, mais ajustada, se for caso disso, à realidade dos factos externos (Wertsch, 1985).

Se considerarmos que as negociações e a natureza das relações se engendram mutuamente, mantendo entre si uma relação em espelho (Deutsch, 1977), temos de concluir que, em termos gerais, a ideologia prevalecente nas relações, pela sua marca fortemente impositiva, não favorece o crescimento de uma comunidade de sujeitos simultaneamente autónomos e conectados entre si por sentimentos de coesão, de solidariedade e de pertença à unidade social que é a aula. São vários os autores que sublinham os efeitos negativos das estratégias autoritárias nos afectos, a raiva, a zanga, a irritação, a frustração, que elas tendem a gerar, mesmo quando surdamente (Laursen & Koplas, 1995; Gordon & Burch, 1998). Onde não há responsabilidades partilhadas dificilmente podemos falar quer de facilitação da autonomia, quer de sentimentos de pertença e coesão, comprometendo-se desse modo o contributo da aula para a construção de uma escola vivida como uma comunidade justa. A partir das estratégias negociais que, segundo os estudantes, são dominantes na resolução dos conflitos na aula, não nos parece ser possível inferir a prevalência nesse contexto de um sistema normativo consistentemente orientado pelos valores da justiça, da igualdade, da autonomia e da comunidade.

5.5.2 A Percepção Moral da Situação por parte dos Estudantes

A avaliação global que os estudantes fazem sobre a justiça e injustiça da resolução dos conflitos reais situa-se numa ordem de grandeza muito semelhante. O mesmo sucede com a avaliação do cuidar. As avaliações que detectam os aspectos positivos e negativos das resoluções são igualmente próximas no campo das duas orientações morais em questão. Tomadas as avaliações no seu conjunto podemos dizer que as avaliações claramente favoráveis à justiça e cuidar das resoluções ronda um terço dos estudantes.

Se compararmos estas avaliações com as produzidas no quadro da proposta alternativa podemos detectar a existência de uma insatisfação mais saliente quanto à qualidade moral das negociações, e logo, das relações em vigor na aula. Com efeito, ainda que tenhamos de ter em conta os desvios inerentes a uma auto-avaliação, na verdade, as avaliações produzidas no

contexto alternativo são indicadoras de um nível de satisfação muito superior ao verificado no quadro da resolução real. Este e outros resultados levam-nos a concluir que a qualidade do ambiente moral da aula pode e deve melhorar, porque há expectativa, motivação e competência que bastem para a construção partilhada de um ambiente mais justo e onde haja mais consideração pelas pessoas.

5.5.3 O Sistema Normativo dos Estudantes

Como tivemos oportunidade de sublinhar o sistema de valores morais dos estudantes é bastante variado e, basicamente, o mesmo nos domínios da justiça e do cuidar. Não obstante a sua variedade, as categorias mais salientes acabaram por se concentrar num pequeno número, como se verificou noutros estudos fenomenológicos sobre a justiça (Mikula, 1993). Os valores morais que colhem referências de mais estudantes são a protecção do bem estar, a protecção da tarefa e o poder resolutivo, a que se acrescenta a legitimidade na justiça real. Também na avaliação do cuidar, a protecção do bem estar, a protecção da tarefa e o poder resolutivo são as categorias que concitam mais referências. Há, porém, aqui, um destaque a fazer: a protecção do bem estar é usada por quase metade dos participantes, distanciando-se bastante das restantes categorias principais.

Sob o ângulo de análise utilizado com os nossos dados, é de salientar, a propósito do critério da legitimidade, a presença de um critério do campo da orientação normativa, a qual sublinha a atenção que o sujeito concede a normas prescritas pelas situações e papéis sociais, a expectativas de comportamento delas legitimamente derivadas (Kohlberg, 1992). Sob o ângulo de abordagem mais comum no quadro da psicologia social, poderíamos salientar aqui o destaque concedido a uma regra procedimental, embora não tenha sido equacionada na muito referida classificação de Leventhal (1980). Portanto, quando atendem e avaliam a resolução, em algumas circunstâncias, é saliente o lançamento de um olhar sobre os seus antecedentes: as acções legitimam a resolução empreendida? Ou, o papel do sujeito da resolução legitima a resolução empreendida? O valor da legitimidade é um indicador forte da justiça da resolução real.

Mas o sistema moral em vigor atende sobretudo às consequências dos procedimentos de resolução no bem estar das pessoas ou da relação entre elas e na protecção do que parece ser um bem precioso para os estudantes, a tarefa escolar, bem como ao poder resolutivo da resolução, à sua eficácia. No quadro de análise que mobilizámos podemos dizer que se trata de uma orientação moral de natureza predominantemente consequencialista ou pragmática,

porquanto a avaliação das acções se apoia na consideração das suas boas ou más consequências na situação, no bem estar dos outros e ou do eu. Sob um enfoque da moralidade no quadro da psicologia social diríamos que a justiça interaccional é a consideração dominante no sistema moral dos estudantes. Mais do que questionarem os procedimentos resolutivos e, nomeadamente, a sua participação na resolução, o que os estudantes essencialmente pretendem é ser tratados com empatia, respeito, consideração e que a situação se resolva. Ao fim a ao cabo é a prevalência do cuidar (Gilligan, 1982) ou da moralidade convencional (Kholberg, 1969) que transparece como o traço dominante do sistema de valores dos participantes, quer no quadro da descrição da situação real, quer na imaginada em alternativa.

Teria sido útil inventariar se o estudante, ao falar da protecção do bem estar e da protecção na tarefa escolar, está dirigindo essa preocupação a si próprio, à outra parte ou a ambas. Esta análise, que pensamos fazer numa próxima abordagem dos dados, dar-nos-ía uma percepção mais aprofundada do sistema de valores dos estudantes. A investigadora apenas pode referir a impressão que a leitura lhe deixou. Essa impressão vai mais no caminho de uma centração no interesse pessoal, particularmente quando se trata da protecção do bem estar pessoal e ou da relação. Aliás, a dominante postura atributiva unilateral e exógena do conjunto da amostra, dá-nos alguma orientação sobre a direcção mais indicada para a nossa especulação.

Em todo o caso, julgamos importante salientar que existe um sistema de valores nos adolescentes que escutámos, ainda que possa eventualmente não ser reconhecido, nem expressa e criticamente assumido. Na verdade, foram muito poucos os estudantes que não justificaram as suas avaliações morais. É a partir desse sistema de valores, aprofundando o nosso conhecimento dele e co-trabalhando-o em situação que é possível, através dele, ir desenvolvendo um sistema normativo orientado pela justiça e pela consideração das pessoas e das relações como um fim em si mesmas, uma escola orientada no sentido da sua organização e funcionamento como uma comunidade justa.

5.5.4 Limitações do Estudo e Perspectivas para a Investigação e a Intervenção

Já anteriormente sublinhámos que o estudo sobre o conflito interpessoal na aula que aqui se apresentou dá-nos conta da perspectiva de apenas um dos protagonistas da situação educativa, os estudantes. Sendo obviamente necessário detectar a sua perspectiva sobre a situação e aceder à compreensão da sua visão do mundo escolar, não podemos deixar de

reconhecer a insuficiência deste contributo para uma compreensão mais sistémica do ambiente da aula. Escutar os professores e outros protagonistas da acção educativa escolar, como sejam, os membros da direcção dos estabelecimentos escolares, os auxiliares de acção educativa, os pais, poderá constituir um desafio para nós próprios e para outros investigadores. Mantendo-nos numa linha de investigação predominantemente qualitativa, os estudos etnográficos, integradores de uma multiplicidade de visões, inclusive a do próprio investigador, poderão constituir uma alternativa interessante de continuidade ao presente estudo.

Entretanto, a conciliação de metodologias intensivas, com outras de carácter mais extensivos, poderá proporcionar-nos a possibilidade de uma generalização dos resultados à situação portuguesa que o presente estudo não admite. Cremos que os resultados do nosso trabalho poderão ser generalizados para os ciclos de escolaridade das escolas cujos estudantes participaram no estudo. Não podem, porém, com segurança, ser generalizados à escala nacional. Contudo, se admitirmos alguma estabilidade relativa dos padrões escolares à escala nacional, podemos considerar que o estudo nos proporciona informação útil sobre as tendências gerais e sobre as diferenças que podemos encontrar, nomeadamente, entre os estudantes adolescentes que frequentam os três ciclos de escolaridade considerados, bem como sobre o ambiente das aulas do litoral urbano, por contraste com as do interior rural.

Ainda em termos de limitações do estudo, recorde-se que a motivação para o estudo das representações do conflito adveio da vontade de questionarmos a qualidade desenvolvimental da aula. Optámos por fazê-lo a partir da análise das situações de conflito, considerando que estas representam como que uma janela aberta sobre as relações, em momentos particularmente intensos de exposição da qualidade das mesmas. Mas existem outros momentos igualmente intensos e reveladores da qualidade das relações. É o caso, por exemplo, dos momentos de partilha, de encontro, de intimidade, de cooperação (Selman, 1991). Como ocorrem esses momentos na aula? Com que frequência se deixa a racionalidade didáctica impregnar pelo afecto? Assume tal impregnação o sentido da manipulação ou o do desenvolvimento? As respostas a estas questões são igualmente elucidativas, na área dos relacionamentos, da qualidade desenvolvimental da aula. São questões que poderiam igualmente constituir-se em linhas promissoras de investigação, no quadro de modelos metodológicos diversos.

Apesar destas limitações, cremos que o presente estudo nos permite aceder à visão que estudantes adolescentes portugueses têm do mundo escolar, em particular da aula, bem como

a algumas das formas e critérios a partir dos quais constroem e ou nos oferecem tal visão. Permite-nos igualmente identificar algumas heterogeneidades desta visão na sua associação com as variáveis de ancoragem consideradas do estudo. As significações detectadas não nos permitem concluir pela existência de um clima da aula particularmente favorável a um desenvolvimento pleno e integral da personalidade dos sujeitos, em particular no domínio sociomoral. Naturalmente que sabemos que o ambiente retratado é o ambiente para aqueles sujeitos, mas sabemos igualmente que, até certo ponto, essa representação do ambiente é mediadora da influência que o mesmo exerce sobre eles.

Do ponto de vista da intervenção educativa, a orientação fundamental que decorre dos resultados obtidos consiste na necessidade de desenvolvimento da participação não alienada e cooperativa dos estudantes no quotidiano escolar, na criação de um ambiente na sala de aula mais democrático, menos hierarquizado e competitivo, mais justo e empático. Kohlberg (1987), bem como Selman (1976, 1976b), sublinhavam neste tipo de intervenção as virtualidades facilitadoras do cumprimento das potencialidades do desenvolvimento natural dos indivíduos. Sublinhavam igualmente, em particular Kohlberg (1997), o seu impacte na transformação das próprias instituições, no sentido do abandono de instituições reguladas por relações estritamente instrumentais e da criação de verdadeiras comunidades justas e solidárias.

As alterações atrás apontadas têm igualmente sido propostas pelos pedagogos ligados às pedagogias activas, que vêm na participação democrática dos estudantes na vida escolar o combate por uma escola promotora do desenvolvimento integral da personalidade dos indivíduos e da formação de cidadãos solidários. No limite trata-se de um ideário pedagógico que em vez de separar a escola da vida pública, faz da articulação com esta, um meio de instaurar um ambiente escolar que não adia o exercício da cidadania, antes vê a escola como instância socializadora por excelência para o exercício de uma cidadania democrática.

Porém, quer os psicólogos de filiação desenvolvimental, quer os educadores de filiação nas pedagogias activas (Hameline, Jornod & Belkaid, 1995) sabem quão difícil é a implementação generalizada deste modelo de relacionamento escolar. Nem os seus esforços, nem a produção legislativa, têm conseguido alterar significativamente a estrutura predominantemente hierarquizada e autoritária que continua a imperar na instituição escolar.

Porventura aquilo que a ideologia democrática não conseguiu vá encontrar nos desafios objectivos da sociedade actual e na resposta democrática aos mesmos, condições mais favoráveis de realização. Senão, vejamos. Tedesco (1999) observa que a profunda crise que

hoje em dia a educação atravessa e a desorientação que se sente sobre o caminho a seguir são indissociáveis das profundas transformações económicas e sociais que atravessam o mundo contemporâneo. Estas transformações verificam-se, nomeadamente, em três importantes áreas: (a) no modo de produção e, consequentemente, nas relações sociais tendencialmente dominantes, (b) na influência do conhecimento e das novas tecnologias da informação no conjunto da vida produtiva e social e (c) no impacte das alterações anteriormente referidas na vida política, na diluição das fronteiras nacionais e no questionamento sobre novas formas e espaços de exercício da cidadania.

Para a concretização destes aspectos "para além da flexibilidade, a produção moderna exige uma diferente distribuição da inteligência. O taylorismo e o fordismo da produção em massa, exigiam uma organização do trabalho hierarquizada em pirâmide, em que a criatividade e a inteligência se concentravam nas cúpulas, enquanto que ao resto do pessoal competia executar, de forma mecanizada, as instruções recebidas. As novas formas de organização produtiva necessitam, pelo contrário, de uma organização mais horizontal e aberta, com amplos poderes de decisão nas unidades locais, e com uma inteligência distribuída de forma mais homogénea. . . .A inovação e a melhoria contínua converteram-se numa necessidade para as empresas modernas" (Tedesco, 1999, pp. 20-21).

No sistema capitalista tradicional existia uma contradição entre as exigências de formação das dimensões pessoal e cívica dos sujeitos (na qual a solidariedade, participação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa, integração de saberes, eram algumas das competências e valores que se pretendia considerar) e o mercado de trabalho. Neste, traços como o individualismo, a disciplina, a obediência, o saber simplesmente executar eram dos mais valorizados. Ora, não parece ser isso que se passa nos novos modelos de produção, onde, além dos saberes científicos e técnicos específicos, se requerem altos níveis de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A formação integral dos sujeitos, de que nos falaram B. J. Caraça (1970), A. Sérgio (1984) ou R. Grácio (1995), coloca-se agora não apenas como um ideal formativo. Ela está objectivamente na ordem do dia.

Mas estará a formação integral na ordem do dia para todos os futuros trabalhadores? Na verdade, "a segmentação e a exclusão, são os dois fenómenos sociais mais importantes que acompanham a expansão da economia, que recorre à utilização intensiva de conhecimentos" (Tedesco, 1999, p. 62). Para uns o trabalho estável, criativo e bem remunerado. Para outros,

para a maioria, o trabalho rotineiro, instável, mal remunerado ou a exclusão, situações que só soluções políticas autoritárias têm condições de suportar no mundo contemporâneo.

Pode a escola fazer alguma coisa no sentido de contribuir para contrariar o desenvolvimento destas tendências? Em nosso entender, sim.

Por uma lado, o acesso mais generalizado à informação a que se assiste no nosso mundo, não ilude a necessidade de uma instância estruturadora da informação, organizadora do conhecimento, criadora de condições que possibilitem um pensamento mais distante e crítico sobre a realidade e a informação. A escola, provavelmente mais do que a família ou os meios de comunicação, se for capaz de reflectir sobre si própria e de encontrar e implementar de um modo generalizado novas soluções organizacionais e didácticas, poderá estar em condições de contribuir significativamente para o cumprimento destas necessidades sociais. Se assim suceder, em vez de assistirmos ao progressivo enfraquecimento da posição da escola na sociedade, podemos assistir, pelo contrário, ao reforço da sua influência.

Por outro lado, um posicionamento democrático da escola face à nova economia e às suas potenciais consequências sociais altamente elitistas, requer que a escola propicie a universalização do acesso às competências requeridas por essa mesma economia. Formação integral e de qualidade para todos é a resposta democrática que, queremos crer, a escola tem condições de poder vir a dar, na expectativa de que outras instituições desenvolvam, com outros conteúdos, estratégias com finalidades afins, ou seja, tendentes a evitar os perigos de exclusão social que atrás referimos.

Não cabe no âmbito deste trabalho a reflexão sobre as melhores metodologias a seguir para a introdução de mudanças na escola. O que se nos oferece referir é que as soluções autoritárias, conceptualmente fragmentadas, excessivamente assentes nos conteúdos das mudanças sem cuidar das condições da sua introdução e das consequências das mesmas, apressadas e marcadas por excessivo desejo de protagonismo político, não parecem dar bons frutos. As recentes reformas na escola portuguesa são, infelizmente, um bom exemplo de vários destes erros.

O percurso que seguimos partiu pois de um questionamento, não estritamente académico, mas também militantemente preocupado, sobre como está a escola portuguesa a cumprir o seu papel no desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Verificámos, à luz da perspectiva dos estudantes, que existem indicadores que apontam para a prevalência de relacionamentos e de ambientes que, longe de favorecerem o desenvolvimento, favorecem a estagnação e comprometem o futuro. Quer os ideários pedagógicos democráticos, quer a

psicologia do desenvolvimento, alertaram durante todo o Século XX para esta situação, e apresentaram propostas concretas de saída, que conseguiram implementar aqui e ali. Nos dias de hoje é o próprio desenvolvimento económico que requer as competências tradicionalmente associadas ao desenvolvimento integral da personalidade. A escola, por ela e sobretudo pelo desenvolvimento democrático da sociedade, não deveria falhar esta oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned happiness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.

Abreu, I. & Carita, A. (1993). *Desenho curricular: Formação pessoal e social.* Lisboa: IIE.

Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie, 366*, 861-874.

Abric, J.C.(1987). *Coopération, compétition et representations socials*. Cousset: Delval.

Abric, J.C. (1989). L'étude expérimentale des representations socials. In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Adaljarnardottir, S., & Selman, R. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: development and stylistic variations. *Child Development, 60*, 539-550.

Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 422-436.

Adams, S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental and social psychology*. New York: Academic Press.

Adams, S. (1976). The structure and dynamics of behavior in organizational boundary roles. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology.* Chicago: Rand McNally.

Alinski, S. (1971). *Rules for radicals*. New York: Vintage.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchinson (Ed.), *Handbook of social psychology.* Cambridge, Mass.: Clark University Press.

Allred, K. G. (1999). Anger and retaliation. Toward an understanding of impassioned conflict in organizations. In R. J. Bies, R. J. Lewicki & B. H. Sheppard (Eds.), *Research on negotiations in organizations*: *Vol. 7*. Stamford: Jai Press.

Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia de investigação em psicologia e educação.* Coimbra: APPORT.

Alzina, R. B. (1992). *Orientatión psicopedagógica para la prevencion y el desarrollo.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária* . Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Amado, J. S. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.

Antaki C. (Ed.), (1981). *The psychology of ordinary explanations of social behavior*. London: Academic Press.

Apfelbaum, E., & Herzlich, C. (1970-1971). La théorie de l'attribution en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie, 24*, 961-976.

Arbuthnot, J., & Gordon, D. A. (1986). Behavioral and cognitive effects of moral reasoning development intervention for high-risk behavior-disordered adolescent. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 54*, 208-216.

Aronfred, J. (1969). The concept of internalisation. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Academic Press.

Aristóteles (1965). *Éthique de Nicomaque*. Paris: Garnier Flammarion.

Aronfred J. (1968). The concept of internalization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

Asch, S. E. (1948). The doctrine of suggestion, prestige and imitation in social psychology. *Psychological Review, 55*, 250-276.

Ausubel, D. P. (1955). Relationships between shame and guilt in the socializing process. *Psychological Review, 62*, 378-390.

Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.

Azevedo, M. (1988). *Moral orientation of males and females facing conflicts of duties*. Tese de doutoramento inédita, University of Iowa.

Azevedo, M. (1996). Meanings of the moral domain. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher training and values education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Baier, K. (1965). *The moral point of view: A rational basis of ethics*. New York: Random House.

Baldwin, A., Baldwin, C. P., Hilton I. R., & Lambert, N. W. (1969). The measures of social expectations and their development in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 34*, 4, nº 28.

Baldwin, J. M. (1913). *Social and ethical interpretations in mental development* (5ª ed.). New York: Macmillan. Trabalho original em inglês publicado em 1903.

Ban, T., & Cummings, W. K. (1999). Moral orientation of school children in the United States and Japan. *Comparative Education Review, 43*, 64-85.

Band B., & Hall P. (Eds) (1997). *Gender, equity and schooling: Policy and practice*. New York: Garland.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.

Bandura , A., & McDonald, F. J. (1963). The influence of aggression through imitation in shaping children's moral judgments. *Journal Abnormal Social Psychology, 67,* 274-281.

Bandura (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-hall-

Bandura, A (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines & J. Gewirytz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1. Theory*. Hillsdale: Erlbaum.

Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Trabalho original em francês publicado em 1977.

Baron, R. A. (1989). Personality and organizational conflict: Type A behaviour pattern and self-monitoring. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 44*, 281-297.

Barker, R. G., & Wright, H. F. (1955). *Midwest and its children*. New York: Harper.

Batson, C. D. (1975). Attribution as mediator of bias in helping. *Journal of Personality and Social psychology, 32*, 455-466.

Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral judgments: Critique of Walker's conclusion that there are none. *Child Development, 57*, 511-531.

Bazerman, M. H. (1986). *Judgment in managerial decision making*. New York: Wiley.

Bazerman, H., Curhan, J. R., Moore, D. A., & Valley, K. L. (2000). Negotiation. *Annual Review Psychology, 51,* 279-314.

Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgment. *Journal of Moral Education, 4*, 129-161.

Beane, A. (1990). *Affect in the curriculum. Towards democracy, dignity and diversity*. New York: Teachers College, Columbia University.

Bear, G. (1989). Sociomoral reasoning and anti social behavior among normal six graders. *Merril- Palmer Quarterly, 73*, 664-670.

Bear, G., & Richards, H. C. (1981). Moral reasoning and conduct problems in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 73*, 664-670.

Beardslee, W. R., Schultz L. H., & Selman, R. (1987). Level of social cognitive development, adaptive functioning and DSM-III diagnoses in adolescent suffering of parents with affective disorders: Implications of the development of the capacity for mutuality. *Developmental Psychology, 23*, 807-815.

Beauvois, J.- L. (1976). Problématique des conduites sociales d'évaluation. *Connexions, 19*, 3-30.

Beauvois, J.- L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris: PUF.

Beauvois, J.- L. (1994). Traité de la servitude libérale. Paris: Dunod.

Beauvois, J. - L., & Dubois, N. (1988). The norm of the internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology, 18*, 299-316.

Beauvois, J. L., & Le Poultier, F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie Française, 31,* 100—108.

Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psycholog*. New York: Academic Press.

Berelson, B., & Lazarfeld, P. F. (1948). *The analysis of communication* content. Chicago e New York: University of Chicago and Columbia University Press.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research.* New York: Free Press.

Berelson, B. (1954). Content analysis. In G. Lindzey & E. Aronson (Ed.), *Handbook of social psychology*. Addison Wesley: Reading.

Berkowitz, L. (1964). *Development of motives and values in a child.* New York: Basic Books.

Berkowitz, L (1981). A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought, 15,* 20-23.

Berndt, T. J. (1989). Contributions of peer relationships to children's development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd, (Eds), *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons.

Berscheid, E. (1986). Emotional experience in close relationships: Some implications for child development. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development.* Hillsdale: Erlbaum.

Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations, 41*, 6, 437-446.

Best, R. (1998). The development of affective education in England. In P. Lang, Y. J. Katz & I. Menezes (Eds.), *Affective education: A comparative view*. London: Cassell.

Berti, E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. In M.Carretero & J. F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Betancourt, H., & Blair, I. (1992). A cognitive attribution-emotion model of violence in conflict situations. *Personality Social Psychology Bulletin, 18*, 343-50.

Betsch, T., Fielder, K., & Brinkmann (1998). Behavioral routines in decision-making: The effects of novelty in task presentation and time pressure on routine maintenance and deviation. *European Journal of Social Psychology, 28*, 861-878.

Bies, R. J. & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communications criteria of fairness. In R. Lewizki, M. Bazerman & B. Shappard (Eds.), *Research on negotiation in organizations*: *Vol. 1*. Greenwich: JAI Press.

Bies, R. J. & Tripp, T. M. (1996). Beyond distrust: "Getting even" and the need for revenge. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations*. London: Sage.

Bies, R. J., Tripp, T. M., & Kramer R. M. (1996). At the breakimng point: Cognitive and social dynamics of revenge in organizations. In R. A. Giacalone & J. Greenberg (Eds.), *Antisocial behavior in organizations*. London: Sage.

Bigoness, W. J., Grigsby, D. W., & Rosen, B. (1980). Effects of organizational climate, locus of control and target of confrontation upon individual's willingness to confront conflict. Comunicação apresentada no encontro anual da National Academy of Management, Detroit, MI.

Biggs (1976). A escolaridade e o desenvolvimento moral. In V. P. Varma & P. Williams (Eds.), *Piaget, psicologia e educação*. Lisboa: Morais.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf.

Blake, R. R., Shepard, H. A., & Mouton, J. S. (1964). *Managing intergroup conflict in industry*. Houston, TX: Gulf.

Blase, R. E. (1989). *Adolescents' perceptions of conflict and conflict resolution in three domains of social relationships*. Tese de doutoramento inédita, Wayne State University.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88*, 1-45.

Blatt M., & Kholberg, L. (1973). The effects of classroom discussion on the development of moral judgment. In L. Kholberg & E. Turiel (Eds.), *Recent research in moral development*. New York: Rinehart & Winston.

Boehm, L. (1957). The development of independence: A comparative study. *Child Development, 28*, 85-92.

Boehm, L. (1962). The Development of conscience: A comparision of american children of different mental and social-economics levels. *Child Development, 33*, 575-590.

Boehm, L., & Nass, M. (1962). Social class differences in conscience development. *Child Development, 33*, 565-574.

Bogdan, R., & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.

Borg, W., & Gall, D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York, Longman Inc..

Bottery, M. (1990). *The morality of the school*. London: Cassell.

Bradbury T. N., & Finchan, F. D. (1990). Attributions in marriage: Review and critique. *Psychological Bullettin, 107,* 3-33.

Breitborde L., & Swiniarski, L. (1999). Constructivism and reconstructionism: Educating teachers for world citizenship. *Australian Journal of Teacher Education, 24*, 1-15.

Bradenburger, A. M., & Nalebuff, B. J. (1996). *Competition*. New York: Doubleday.

Broughton, J. M. (1978). Development of the concept of self, mind, reality and knowledge. *New Directions for Child development, 1*, 75-100.

Broughton, J. M. (1987). An introduction to critical developmental psychology. In J. M. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development*. New York: Plenum Press.

Bruner, J. S. (1985). Vigotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buss, A. (1978). Causes and reasons in attribution theory: A conceptual critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1311-1321.

Buss, A. (1979). On the relationship between causes and reasons. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1458-1461.

Byrne, D. F. (1973). The development of role taking in adolescence. Tese de doutoramento inédita, Harvard, Graduate School of Education..

Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 5-12.

Campos, B. P. (1989a). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 125-134.

Campos, B. P. (1989b). Mesa redonda: Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos. *Inovação, 2*, 4, 483-513.

Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 83-95.

Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.

Campos, B. P., Costa, E., & Meneses, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica, 9*, 11-18.

Cannella, G. S. (1993). Learning through social interaction: Shared chlidren. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 427-444.

Caraça. B. J. (1970). *Conferências e outros escritos*. Lisboa: S/ Ed..

Carita, A. (1991). *A relação pedagógica: Continuidade ou ruptura*? *Revista Orientação Escolar e Profissional, 6/7*, 51-53.

Carita, A. (1992). Interacção professor aluno em situação de conflito. Representações mobilizadas pelo professor. Dissertação de mestrado inédita, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Carita, A. (1993a). Interacção Educativa em situação de conflito: Representações mobilizadas pelo professor. In *Análise Psicológica, 3* (XI), 335-342.

Carita, A. (1993b). O Professor e a sua representação do aluno. *Colóquio Educação e Sociedade, 4*, 41-95.

Carita, A. (1995a). Algumas notas sobre a indisciplina na sala de aula. *Escola/Informação, 110*, 8-9.

Carita, A., & Fernandes, G. (1995b). Estratégias de resolução do conflito na sala de aula: Do castigo à cooperação. *Colóquio Educação e Sociedade, 10*, 33-55.

Carita, A., & Fernandes, G. (1997a). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Ed. Presença.

Carita, A. (1997b). Professores do 3ª Ciclo de escolaridade e ensino secundário: A sua representação dos alunos. In *Análise Psicológica, 4*, (XV), 541-562.

Carita, A. (1997c). *A gestão do conflito na aula: Modo dominante e modo alternativo, numa perspectiva de desenvolvimento social dos alunos*. Comunicação apresentada no encontro Psicologia e Educação, promovida, ISPA, Beja.

Carita, A. (1998a). Escola e Desenvolvimento Moral. *A Página da Educação, 64*, 11-12.

Carita, A. (1998b). A Indisciplina na Sala de Aula: O quê e quem Interrogar? No quê e ou em quem agir?. In *Revista Educação e Ensino, 18*, 22-26.

Carita, A., Silva, C., & Henrique, D.(1998c). Professores, alunos e mães: As suas representações sobre o conflito na relação pedagógica. In M. Alves Martis (Ed.). *Dinâmicas relacionais e eficiência educativa: Actas do IX Colóquio Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA.

Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica, 1 (xvii)*, 79-95.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carnevale, P. D., & Isen, A. M. (1986). The influence of positive affect and visual access on the discovery of integrative solutions in bilateral negotiation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 37*, 1-13.

Carnevale, P. D., & Pegnetter, R. (1985). The selection of mediation tactics in public sector disputes: A contingency analysis. *Journal of Social Issues, 41(2)*, 65-81.

Cartwright, D. P. (1953). Analysis of qualitative material. In L. Festinger & D. Katz (Eds.), *Research methods in the behavioral sciences*. New York: Holt.

Carvalho, H. (1998). *Variáveis qualitativas na análise sociológica: Exploração de métodos multidimensionais*. Tese de doutoramento inédita, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Chalmers, J. B, & Townsend, M. A. (1990). The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development, 61*, 178-190.

Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and the anti-social behavior: The assessement and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology, 9*, 326-32.

Channouf, A., Py, J., & Somat, A. (1999). Cognitive processing of causal explanations: a sociocogntive perspective. *European Journal of Social Psychology, 29*, 673-690.

Charlier, E. (1989a). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.

Charlier, E. (1989b). Quels savoirs utiles aux enseignants peut-on tirer des recherches sur leurs processus cognitifs?. In *Reflexions epistemologique contemporaines sur la recherche en education*. Documento inédito. Cours 204. Séminaire Collègial.

Chronaki, A. (1999). Contrasting the socio-cultural and socio-polotical perspectives in maths education and exploring their implications for teacher education. *European Educational Researcher, 5*, 13-20.

Claparede, E. (1918). *Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale*. Genéve: Kundig.

Clark, M. S., Mills, j. R., & Corcoran, D. M. (1989). Keeping track of needs and inputs of friends and strangers. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15*, 533-542.

Clinchy, B.., Leif, J., & Young, P. (1977). Epistemological and moral development in girls from a traditional and a progressive high school. *Journal of Educational Psychology, 69,* 337-343.

Coates, D., & Penrod, S. (1980-81). Social psychology and the emergences of disputes. *Law and Society Review, 15*, 655-680.

Codol, J.-P. (1971). Perception des relations de bienveillance, d'individualisme et d'égalitarisme entre les membres d'un group fictif. *Bulletin de Psychologie, 25*, 1048-1067.

Codol, J.-P. (1988). Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie, 390,* 472-498.

Cohen, R. L. (1982). Perceiving justice: An attributional perspective. In J. Greenberg & R. L. Cohen (Eds.). *Equity and justice in social behavior*. New YorK: Academic Press.

Cohen, R. L. (1985). Procedural justice and participation. *Human Relations, 38*, 643-663.

Cohen, R. L. (1997). *Negotiation across culture*. Washington: US Institute Peace.

Coimbra, J. (1991). Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Coimbra, J. (1991a). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica*. Tese de doutoramento inédita: Provas complementares, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Coimbra, J., & Campos, B. P. (1990). Organization of experience and organization of action-relates thought: A décalage in the adolescent's interpersonal development. In C. Vandenplas-Holper e B. P. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Coimbra, J., & Campos, B. P. (1991). The relationship between the interpersonal understanding and interpersonal negotiation strategies in adolescents: A cross-sectional study. In B. P. Campos e C. Vandenplas-Holper (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Academia Louvain-La-Neuve.

Colby, A. (1978). Evolution of a moral-developmental theory. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Vol. 2. Moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Colby, A., & Kohlberg L. (1987). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coll, C., & Solé, I. (1990). La interacción professor-aluno en el proceso de ensenanza y aprendizage. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), *Desarollo psicológico y education: Vol. II, Psicologia de la Educación*. Madrid: Alianza.

Collins, W. A., & Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.

Cooney, E. W., & Selman, R. (1978). Children's use of social conceptions: Toward a dynamic model of social cognition. In W. Damon (Ed.). *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Costa, M. E. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In Bártolo Paiva Campos (Ed.), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.

Costanzo, P. R., & Dix, T. H. (1983). Beyond the information processed: Socialization in the development of attributional processes. In E. T. Higgins, D. N. Ruble &W. W. Hartup, (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Socio-Cultural Perspective*. Cambridge: University Press.

Csikszentmihali, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

Covaleskie, J. (1992). Discipline and morality: Beyond rules and consequences. *The Educational Forum, 56, 2*, 174-183.

Cowen (1991). In pursuit of wellness. *American Psychologist, 46*, 40-68.

Cummings, L. L. & Harnett, D. L. (1969). Bargaining behavior in a symetric bargaining triad. *Review of Economic Studies, 36*, 485-501.

Curwin R. L., & Mendler, A. N. (1987). *La disciplina en clase*. Madrid: Narcea.

Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W. (1981). The development of justice and self-interest during childhood. In M. Lerner & S. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior*. New York: Plenum Press.

Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. New York: W. W. Norton.

Daval, R. (1964). *Traité de psychologie sociale*. Paris: P.U.F.

Davidson, M., & Greenhalgh, L. (1999). The role of emotion in negotiation. The impact of anger and race. In R. J. Bies, R. J. Lewicki & B. H. Sheppard (Eds.), *Research on negotiations in organizations*. Stamford: Jai Press.

Delamont, S. (1977). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Deschamps, J. C., (1973). Láttribution, la catégorisation social et les représentations intergroupes. *Bulletin de Psychologie*, 27, 710-721.

Deschamps, J. C., (1982). Social identity and relations of power between groups. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.

Deschamps, J. C., Lorenzi-Gioldi, F., & Meyer, G. (1982). *L' échec scolaire: Éléve-modèle ou modèles d' élèves*? Lausanne: Pierre-Marcel Favre.

Deschamps, J. C., & Clémence, A. (1990a) (Eds.). *L' attribution: Causalité et explication au quotidien*. Lausanne: Delachaux & Niestle.

Deschamps, J. C., & Clémence, A. (1990b). *L'explication quotidienne: Perspectives psychosociologiques* (2ª ed.). Fribourg: Delval.

Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.

Deutsch, M. (1974). Awakening the sense of injustice. In M. Lerner & M. Ross (Eds.), *The quest for justice: Myth, reality, ideal*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis for distributive justice? *Journal of Social Issues, 31*, 137-149.

Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes* (2ª ed.). New Haven: Yale University Press.

Deutsch M. (1983). Current social psychological perspectives on justice. *European Journal of Social Psychology, 13*, 305-319.

Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social psychological perspective*. New Haven: Yale University Press.

Deutsch, M. (1986). Cooperation, conflict and justice. In H. W. Bierhoff, R. L. Cohen & J. Greenbei (Eds.), *Justice in social relations*. New York: Plenum Publishing Corporation.

Deutsch, M. (1989). Conflictos produtivos y destructivos. *Journal of Social Issues, XXV (1),* 7-41.

Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *The International Journal of Conflict Management, Vol. 1, 3*, 237-263.

Deutsch, M. (s.d.). *Conflict resolution for teachers*. Texto inédito, Columbia University, Teachers College, Columbia.

DeVries, R. (1970). The development of role-taking as reflected by behavior of bright, average and retarded children in a social guessing game. *Child Development, 41*, 759-770.

Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. New York: Philosophical Library.

Dewey, J. (1959). *Democracia e educação* (3ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional. Trabalho original em inglês publicado em 1916.

Dewey, J., & Tufts, O. (1934). *Ethics*. New York: Rinehart & Winston.

Diáz-Aguado. M. J. (1994). Education y razonamiento moral: Una aproximación consctructivista para trabajar los contenidos tranversales. Bilbao: Mensagero.

Dodsworth-Rugani, K. J. (1982). *The development of concepts of social structure and their relationship to school rules and authority*. Tese de doutoramento inédita. Universidade da Califórnia.

Doise, W. (1989a). Attitudes et representacions sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les representations sociales*. Paris: PUF.

Doise, W. (1989b). Cognitions et representations sociales: L'approche génétique. In D. Jodelet (Ed). *Les representations sociales*. Paris: PUF.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les etudes sur les representations sociales. *Bulletin de Psychologie, 405*, 189-195.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développment social de l' intelligence*. Paris: Inter Editions.

Donohue, W., & Kolt, R. (1992). *Managing interpersonal conflict*. Newbury Park: Sage.

Dubois, N. (1986). Aspects normatifs versus cognitifs de l'évolution de l'enfant vers la forme d'internalité. *Psychologie Française, 31*, 109-114.

Dubois, N. (1987), *La Psychologie du contrôle, les croyances internes et externes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble: Press Ubiversitaires de Grenoble.

Durkheim, E., & Mauss, M. (1901-1902). De quelques formes primitives de classification: Contribuition à l'étude des représentations colectives. *Anné Sociologique*, *6*, 1-72.

Durkheim, E. (1959). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Dedalo. Trabalho original em francês publicado em 1895.

Durkheim, E. (1973). *Moral education*. New York: Free Press. Trabalho original em francês em 1925.

Edelstein W. (1989). Moral intervention: A sceptical note. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Eiseman, J. W. (1978). Reconciling "incompatible" positions. *Journal of Applied Behavioral Science*, *14*, 133-150.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Eisenberg, N., Cameron, E., Pasternack, J. F., & Tryon, K.. Behavioral and sociocognitive correlates of ratings of prosocial behavior and sociometric status. *Journal of Genetic Psychology*, *149*, 5-15.

Eiser, J. R. (1980). *Cognitive social psychology*. London: McGraw Hill

Eisert, D. C., & Kahle, L. R. (1986). The development of social attributions: An integration of probability and logic. *Human Devdopment,* 29, 61-8I.

Eisikovits, Z., & Sagi, A. (1982). Moral development and discipline encounter in delinquent and non delinquent adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *Vol. 11, 3*, 217-230.

Enright, R. D. & Lapsley, D. (1983). Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice, 22*, 134-144.

Erickson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company.

Estrela, M T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, *Vol. v, 1*, 65-77.

Fan, R. M-T., & Chan, S. C. N. (1999). Students' perceptions of just and injust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, *Vol. 16, 4*, 32-50.

Feffer, M. H. (1971). Developmental analysis of interpersonal behavior. *Psychological Review, 77,* 197-214.

Feffer, M. H. & Gourevitch, V. (1960). Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality, 28*, 383-396.

Feather, N. T. & Tiggemann, M. (1984). A balanced measure of attributional style. *Australian Journal of Psychology, 36*, 267-283.

Felstiner, W.L. F., Abel R.L., & Sarat, A.(1980-1981). The emergence and transformation of disputes: naming, blaming and claiming. *Law & Society Review, 15*, 631-654.

Filley, A. C. (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Glenview. IL: Scott, Foresman.

Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations, 16*, 233-240.

Fishbein, M., & Ajzen. I. (1975). *Belief, attitude and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fisher, R., & Ury W. (1981). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Boston: Houghtofl-Mifflin.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fitness, J. & Strongman, K. (1991). Affect in close relationships. In G. J. O. Fletcher & F. D. Fincham (Eds.), *Cognition in close relationships*. Hillsdale: Erlbaum

Flament, C. (1981). Commentaires sur le pluralisme methodologique dans l'étude des representations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 1*, 423-427

Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: Une technique pour les recherche sur les representations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 1*, 375-395

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des representations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les representations sociales*. Paris: PUF.

Flappan, D. (1968). *Children's understanding of social interaction*. New York: Teachers College Press.

Flavell, J. (1968). *The development of role-taking and communications skills in children*. New York: Wiley.

Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, J., Fry, C., Wright, J, & Jarvis, P. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Willey.

Flavell, J., & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind & J. Flavell (eds.), *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget*. Oxford: Oxford University Press.

Fleischer, L. (1989). *Intrapsychic process, interpersonal reasoning and the development of mutuality in preadolescent friendship*. Tese de doutoramento inédita, .University of Harvard.

Flugel, J. (1955). *Moral and society: A psychoanalytic study*. New York: International University.

Follet, M. P. (1940). *Constructive conflict: Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follet*. New York: Harper.

Forehand, R. & Wierson, M. (1993). The role of developmental factors in planning behavioural interventions for children: Disruptive behavior as an example. *Behavior Therapy, 24*, 117-141.

Forgas, J. P. (1991a). Affect and cognition in close relationships. In In G. J. O. Fletcher & F. D. Fincham (Eds.), *Cognition in close relationships*. Hillsdale: Erlbaum.

Forgas, J. (1991b). Affective influence in partner choice: the role of mood in social decisions. *Journal of Personality and Social Psych*ology, *9*, 243-255.

Forgas, J. P. (1994). Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 66, 1*, 56-68

Fowler, J. (1981). *Stages of faith*. New York: Harper & Row.

Fragateiro, L., Cadima, A., Cotrim, A., Leão C., & Nunes, L. (1995). *Desenvolvimento pessoal e social: Situação em 1994*. Lisboa: IIE.

Frankena, W. K. (1973). *Ethics*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Freinet, C. (1970). *Les techniques Freinet de l'école moderne* (5ª ed.). Paris: Librairie Armand Colin.

Freinet, C. (1974). *A Educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença.

Freire, I. (1995). Perspectivas dos alunos acerca da relação de poder na sala de aula: Um estudo transversal. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds), *A escola, um objecto de estudo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Freud, S. (1952). *Psychologie collective et analyse du moi*. Paris: Payot.

Freud, S. (1961). *Civilization and its discontents*. New York: Norton. Trabalho original publicado em 1930.

Freud, S. (1968). *New introductory lectures on psychanaysis*. London: Hogart .Trabalho original publicado em 1933.

Frieze, I. H., & Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgements of sucess and faillure. *Journal of Personality, 39*, 591-605.

Furby. L. (1986). Psychology and justice. In R. Cohen (Ed.), *Justice. Views from the social sciences*. New York: Plenum Press.

Furth, H. (1978). Children's societal understanding and the process of equilibration. In W. Damon (Ed.). *Next directions for child development: Vol. 1, Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.

Furman, W., & Buhrmester, O. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*, 1016-1024.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of cognitive revolution*. New York: Basic Books.

Geer, J. (1993). *Multivariate analysis of categorial data: Vol. 2. Theory*. USA: Sage Publications.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: Theories et pratiques*. Paris: Armand Colin.

Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol, C., & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.

Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). *Les dires analysés*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.

Gifi, A. (1996). *Nonlinear multivariate analysis*. England: John Wiley & Sons.

Gilbert, D. (1969). The young children's awareness of affect. *Child Development. 39*, 619-636.

Gilbert, D. (1994). Attribution and interpersonal perception. In A. Tesser (Ed), *Advanced Social Psychology*. New York: MacGraw-Hill.

Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: A perspective critique. *Harvard Educational Revue, 47*, 43-61.

Gibbs, J. C. (1979). Kohlberg's moral stage theory: A piagetian theory. *Human Development, 22*, 89-112.

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women' s conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review, 47*, 481-517.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C., & Wiggins, G. (1987). The two origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève: Rôles institutionelles et representations*. Paris: PUF.

Gilly, M. (1981). Psychologie de l'éducation: Discipline appliqué ou fondamentale? *Bulletin de Psychologie, 35*, 3-9.

Gilly, M. (1985). Préface. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie social du développment cognitif*. Berne: Peter Lang.

Gilly, M. (1989). Les representations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet, (Ed.), *Representations sociales: Un domaine en expantion*. Paris: PUF.

Glasl, F. (1982). The process of conflict escalation and roles of third parties. In G. B.. J. Bomers & R. Peterson (Eds.), *Conflict management and industrial relations*. Boston: KluwerNijhoff.

Good, T. L., Sikes, J., & Brophy, J. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology, 65*, 74-87.

Good, T.L., & Brophy, J. E. (1984). *Looking in classrooms* (3ª ed.). New York: Harper & Row.

Gordon, T., & Burch N. (1998). *P. E. E.: Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Trabalho original em inglês publicado em 1967.

Goslin, D. (Ed.) (1969). *Handbook of socialization: theory and research*. New York: Academic Press.

Govier, T, (1993). An epistemology of trust. *International Journal of Moral and Social Studies, 8*, 155-174.

Grácio, R. (1995). *Obra completa: I Da educação*. Lisboa: Gulbenkian.

Grant, L. (1992). Race and the schooling of young girls. In J. Wrigley (Ed.), *Education and gender equality*. London: Falmer Press.

Graziano, W. G. (1984). A developmental approach to social exchange processes. In J. C. Masters & K. Yarkin-Levin (Eds.), *Boundary areas in social and developmental psychology*. Orlando: Academic Press.

Graziano, W. G., Brody, G. H., & Bernstein, S. (1980). Effects of information about future interaction and peer's motivation on peer reward allocations. *Developmental Psychology, 16*, 475-482.

Grize, J.-B. (1989). Logique naturelle et representations sociales. In D. Jodelet (Ed.) *Representations sociales: Un domaine en expantion*. Paris: PUF.

Green, J. L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. *Review of Research in Education, 10*, 151-252.

Gurtman, M. B. (1992). Trust, distrust and interpersonal problems: A circumflex analysis. *American Psychologist, 35*, 603-618.

Gurucharri, C., & Selman, R. (1982). The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence and adolescence: A longitudinal follow-up study. *Child Development, 53*, 924-927.

Guttentag, M., & Longfellow, C. (1978). Children's social attributions: Development and change. In C. B Keasey, (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 25*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Habermas J. (1985). Philosophical notes on moral judgment theory. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.). *Moral development and the social environment.* Chicago, Ill: Precedent Publishing.

Habermas J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Hameline, D., Jornod A., & Belkaid, M. (1995). *L'école active*. Paris: PUF

Hammond, K.R., Todd, F. J., Wilkins, M., & Mitchell T. O. (1966). Cognitive conflict between persons: Application of the "lens model" paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 343-360.

Haan N. (1975). Hypothetical and actual moral reasoning in a situations of civil disobedience. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 255-270.

Hargreaves, D. (1978a). Las relaciones interpersonales en la education. Madrid: Narcea.

Hargreaves, D. (1978b). Deviance: The integrationist approach. In B. Gilham (Ed.) *Reconstructing educational psychology*. London: Croom Helm.

Harris, S., Mussen, P., & Rutherford, E. (1976). Some cognitive, behavioural and personality correlates of maturity of moral judgement. *Journal of Genetic Psychology, 128*, 123-135.

Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character: Vol. 1. Studies in deceit*. New York: Macmillan.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development.* New York: Willey.

Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development.* New York: Cambridge University Press.

Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence: New directions for Child Development. San* Francisco: Jossey-Rass.

Hartup, W. W, French, O. C., Laursen B., Johnston, M.K., & Odawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development, 64,* 445-454.

Hartup, W. W., Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications.* Albany: State University of New York Press.

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1998). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development, 59*, 1590-1600.

Hartup, W. W, & Rubin, Z. (Eds.) (1986). *Relationships and development.* Hillsdale: Erlbaum.

Harvey, J. H., & Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology, 35*, 427-459.

Hays, W. (1994). *Statistics* (5ª ed.). Fortworth: Holt, Rinehart & Winston.

Henry, P., & Moscovici, S. (1968). Problémes de l´analyse de contenu. *Langages, 11*, 33-60.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychology Review, 51*, 358-374.

Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychologie, 21*, 107-112.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Heider, F., & Simmel (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychologie, 57*, 243-259.

Hersh, R., Reimer, J., & Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: De Piaget a Kholberg*. Madrid: Narcea. Trabalho original em inglês publicado em 1979.

Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie: Analyse d'une représentation sociale*. Haia: Mouton.

Herzlich, C. (1972). La representation social. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie social.* Paris: PUF.

Hewstone, M., & Jaspars, J. (1982). Intergroup relations and attribution processes. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hichey, J. (1973). Effects of an experimental program on the moral development of prisoners. In L. Kholberg & E. Turiel (Eds.), *Recent research in moral development*. New York: Rinehart & Winston.

Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships.* London: Academic Press.

Hobart, C. (1991). *Preadolescents' and adolescents' conflicts with siblings and friends.* Seattle. Comunicação apresentada na Society for Research of Child Development.

Hoffman, M. L. (1968). Chilrearing pratices and moral development: generalization from empirical research. *Child Development, 34*, 295-318.

Hoffman, M. L. (1977a). Empathy, its development and prosocial implications. In C. B. Keasey (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivations*. Lincoln: University of Nebraska.

Hoffman, M. L. (1977b). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin, 84*, 712-722.

Hoffman, M. L. (1977c). *Moral internalization: Current theory and research*. New York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1979). Development of moral though, feeling and behavior. *American Psychologist, 34*, 958-966.

Hoffman, M. L. (1984). *Parent discipline, moral internalization and development of prosocial motivation*. New York: Plenum Press.

Hoffman, M. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology, Vol. 30, 1*, 26-28.

Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child moral development. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 45-57.

Holstein, C. (1973). Parental determinations of moral development. In L. Kholberg & E. Turiel (Eds.). *Recent research in moral development*. New York: Rinehart & Winston.

Holstein C. (1976). Development of moral judgments: A longitudinal study of males and females. *Child Development, 47*, 51-61.

Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.

Homans, G. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & World.

Hook, J., & Cook, D. (1979). Equity theory and the cognitive ability of children. *Psychological Bulletin, 86*, 429-445.

Hudley, C. (1997). Issues of race and gender in the educational achievement of African pratice. In B. Band & P. Hall (Eds), *Gender, equity and schooling: Policy and practice*. New York: Garland.

Huthwaite, I. (1985). *The behavior of successful negotiators*. Purcellviile: VA Ed..

Ikle, F. (1964). *How nations negotiate*. New York: Harper and Row.

Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school students' feelings of injustice. *Elementary School Guidance & Counseling*, *31*, 283-292.

Jaquette, D. (1980). A case study of social-cognitive development in a naturalistic setting. In R. Selman, *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. San Diego: Academic Press.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jaspars, J., & Hewstone, M. (1984). La théorie de l'attribution. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Social*. Paris: PUF.

Jennings, W, & Kohlberg, L. (1983). Effects of just community programs on the moral development of youthful offenders. *Journal of Moral Education, 12 (1),* 33-50.

Jervis, A. S. (1970). *The logic of images in international relations*. Princeton: Princeton University Press.

Johnson, D., & Johnson, R. (1987). *Creative conflict*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec (1993). *Circles of learning*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D., & Johnson, R. (1994). Constructive conflict in schools. *Journal of Social Issues, Vol. 50, 1*, 117-137.

Johnson, D., & Johnson, R. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina: Interaction Book Company.

Jones, E. E., & Davis, K. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*.York: Academic Press.

Jones, E. E., Davis, K., & Gergen, K. J. (1961). Role playing variations and their informational value for person perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 302-310.

Jones, E. E., & McGillis, F. (1976). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, *3*, 1-24.

Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the cause of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valine & B. Weiner (Eds.), *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Jesuino, J. (1996). *A negociação: Estratégias e tácticas*. Lisboa: Texto.

Jones, E., & Davis, K. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Kabanoff, B. (1985). Potential influence structures as sources of interpersonal conflict in groups and organizations. *Organizational Behavior and Human Decision, 46*, 113-141.

Kabanoff, B. (1987). *Why is compromise so favorably viewed*? New Orleans, LA: Comunicação apresentada no Encontro da Academy of Management.

Kaes, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris: Cujas.

Kant, I. (1960). *A fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida. Trabalho original em alemão publicado em 1785.

Katz, L., Kramer, L., & Gottman, J. (1992). Conflict and emotions o marital, sibling, and peer relationships. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development.* New York: Cambridge University Press.

Kegan, R. (1982). The evolving self. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Keil, L., & McClintock, C. (1983). A developmental perspective on distributive justice. In D. M. Messick & K. S. Cook (Eds.), *Equity theory: Psychological and sociological perspectives*. New York: Praeger.

Keller, M., & Reuss, S (1985). The process of moral decision-making: Normative and empirical conditions of participation in moral discourse.

Kelley, H. H. (1967). Attribution in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 192-238

Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. New York: General Learning Press.

Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist, 28*, 107-128.

Kelley, H. H., & Schenitzki, D. P. (1972). Bargaining. In C. G. McClintock (Ed.), *Experimental social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kitchener, P., & Brenner, H. (1990). Wisdom and reflexive judgment: knowing in the face uncertainty. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development.* Cambridge: Cambridge University Press.

kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology, 31*, 457-501.

Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In T. Sizer (Ed.), *Religion and public education.* Boston: Houghton Miffin.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.). *Handbook of socialization: Theory and research.* Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the Platonic view. In N. Sizer & T. Sizer (Eds.), *Moral education: Five lectures.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohlberg, L. (1971a). Stages of moral development as basis for moral education. In C. Beck & E. Sullivan (Eds.). *Moral education.* Toronto: University of Toronto Press.

Kohlberg, L. (1971b). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in study of moral development. In T. Mischel (Ed.). *Cognitive development and epistemology.* New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1971c). Moral education: Psychological view. In *International encyclopedia of education, Vol. 6.* New York: Macmillan & Free Press.

Kohlberg, L. (1972). The cognitive-developmental approach to moral education. *Humanist, 32,* 13-16.

Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research.* New York: Praeger.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development.* San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and pratice. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), Moral education: Theory and application. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, V, 3,* 335-341.

Kohlberg, L. (Ed.). (1992). *Psicologia del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer. Trabalho original em inglês publicado em 1984.

Kohlberg, L. (1992a). Estádios morales e moralizacion: La vía cognitivo-evolutiva. In L. Kholberg, *Psicologia del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer. Trabalho original em inglês publicado em 1984.

Kohlberg, L. (1992c). Apendice A: Los seis estadios del razionamiento moral. In L. Kohlberg (Ed.). *Psicologia del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer Trabalho original em inglês publicado em 1984.

Kohlberg, L. (1994). The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16. In B. Puka (Ed.), *Moral Development: A compendium*. New York & London: Garland. Trabalho original em inglês pubilcado em 1958.

Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgement to moral action. In L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development*: *The psychology of moral development* : *Vol. 2*. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg L., Higgins A., Tappan M., & Schrader D. (1992d). Apendice C: Desde los subestadios a los tipos morales: Moralidad heterónoma y autónoma. In In L. Kholberg (Ed), *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Trabalho original em inglês publicado em 1984.

Kohlberg, L, Levine C., & Hewer, A. (1992b). La formulation actual de la teoría. In L. Kohlberg, *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Trabalho original em inglês publicado em 1984.

Kohlberg, L, & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educacional Review, 42* (9), 449-496.

Kohlberg, L, Power, F. C., & Higgins, A. (1997). *La education moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. Trabalho original em inglês publicado em 1989.

Kohlberg L., Scharf, P. & Hickey, J. (1972). The justice structure of the prison. *Prison Journal, 51*, 3-14.

Kohlberg L., & Selman, R. (1972). *Preparing school personnel relative to values: A look at moral education in the school*. Washington, DC: Eric Clearinghouse on Teacher Education.

Kohlberg L., & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice*. Chicago: Scott Foresman.

Koplas, A. L. (1995). *Conflict processes in adolescent relationships*. Texto não publicada, Atlantic University of Florida.

Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Robert Krieger.

Kramer, R. M (1994). The sinister attribution error. *Motivation and Emotion, 18*, 199-231.

Kramer, R. M (1999). The distorted vie from the top. Power, paranoia and distrust in organization. In , R. J. Bies, R. J Lewicki & B. H Sheppard (Eds.) (1999). *Research on negotiations in organizations*. Stamford: Jai Press.

Kramer, R. M. (1999). Stalking the sinister attribution error. Paranoia inside the lab and out. In R. J. Bies , R. J. Lewicki & B. H. Sheppard (Eds.). *Research on negotiations in organizations*. Stamford: Jai Press.

Kramer, R. M., &. Tyler, T. R (Eds.) (1996). *Trust in organizations*. London: Sage.

Krappmann, L. (1993). Threats to the self in the peer world: Observations of twelve year-old children in natural settings. In G. C. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The morall self.* Cambridge, MA: Mit Press.

Kressel, K., & Pruit, D. (1985). The mediation of social conflict. *Journal of Social Issues, 41 (2)*, 1-201.

Krippendorf, K. (1980). *Content analysis, an introduction to is methodology*. London: Sage.

Krupa, M. P. (1984). *An interview for assessing the maturity of adolescents' interpersonal negotiation strategies: Some preliminary findings*. Tese de doutoramento inédita, Harvard University.

Kumar, R. (1989). Affect, cognition and decision making in negotiation: A conceptual integration. In M. A. Rahim (Ed.), *Managing conflict: An integrative approach*. New York: Praeger.

Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgments. *Genetic Psychology Monographs, 95*, 97-188.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: Chicago University Press.

Kurtines, W., & Gewirytz J. (Eds.). (1991). *Handbook of moral behavior and development.* Hillsdale: Erlbaum.

Lalljee, M. (1981). Attribution theory and the analysis of explanation. In C. Antaki (Ed.), *The psychology of ordinary explanations of social behavior*. London: Academic Press.

Lang, P. L. F. (1995). Pastoral care and personal and social education: international perspectives. In R. Best, P. Lang, C. Lodge & C. Watkins (Eds.), *Pastoral Care and personal social education: Entitlement and provision.* London: Cassel.

Larrue, J. (1972). Représentation de la culture et conduites culturelles. *Revue Francaise de Sociologie, 13*, 170-192.

Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the world war*. New York: Knopf.

Kawrence, A. (1980). Moral judgment interventions studies using the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education, 9*, 178-191.

Laursen, B. (1993). Conflict management among close friends. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence: New directions for child development.* San Francisco: Jossey Bass.

Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 55-70.

Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*, 197-209.

Laursen, B, Hartup, W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly, vol 42, 1*, 76-102.

Laursen, B., & Koplas, A. L. (1995). What's important about important conflicts? Adolescents' perceptions of daily disagreements. *Merrill-Palmer Quarterly, 41,* 536-553.

Lauwe, M.-J. C. (1963). *La femme dans la société: Son image dans différents milieux sociaux.* Paris: CNRS.

Lauwe, M.-J. C. (1984). La representation des categories sociales dominées, rôle social, interiorisation. *Bulletin de Psychologie, Tome XXXII, 366*, 877-886.

Lauwe, M.-J. C. (1986). Liens entre les representations véhiculées sur l'enfant et les representations interiorisée par les enfants. In W. Doise & A. Palmonari, *L'étude des representations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment: managing differentiation and integration*. Boston: Division of Research, Harvard Business School.

Lefcourt, H. M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: A review. *Psychological Bulletin, 65*, 206-220.

Leming, J. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review research. *Journal of Moral Education, 10*, 147-164.

Lerner, M. J. (1975). The justice motive in social behavior: Introduction. *Journal of Social Issues, 31*, 1-20.

Lerner, S. C. (1981). Adapting to scarcity and change: Stating the problem. In M. J. Lerner & S. C Lerner (Eds.). *The justice motive in social behavior*. New York: Plenum Press.

Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité primitive*. Paris: Alcan.

Leventhal, G. S. (1976). Fairness in social relationships. In J. W. Thibault, J. T. Spence & R. S. Carson (Eds.), *Contemporary topics in social psychology*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to study of fairness in social relationships. In K. S. Greenberg & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research*. New York: Plenum.

Leung, K. (1998). Negotiation and reward allocations across cultures. In Early. P. C. & M. Erez (Eds.), *New Perspectives on International Industrial Organizational Psychology*. San Francisco: Jossey-bass.

Leyens, J. P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues?* Bruxelles: Mardaga.

Lewicki, R. J. (1982). Ethical concerns in conflict management. In G. B. J. Bomers & R. B. Peterson (Eds.), *Conflict management and industrial relations*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Lewicki, R. J., & Litterer, J. A. (1985). *Negotiation*. Homewood, IL: Irwin.

Lewicki, R. J., Saunders, D. M., & Minton, J. W. (1993). *Negotiation: Readings, exercises and cases*. Buur Ridge: Irwin Editor.

Lewicki, R.J., & B.H. Sheppard (1985). Choosing how to intervene: factors affecting the use of process and outcome control in third-party dispute resolution. *Journal of Occupational Behavior, 6*, 49-64.

Lewicki, R. J., & Stark, N. (1996). What is ethically appropriate in negotiations: an empirical examinations of bargaining tactics. *Social Justice Research, 9*, 69-95.

Lewin, K. (1965). Décisions de groupes et changement social. In A. Lévy (Ed.). *Psychologie social, textes fondamentaux: Vol. 2*. Paris: Dunod.

Likert, R.(1961). *New patterns of management*. New York: MacGraw Hill.

Likert, R., & Likert, J. O. (1976). *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill.

Lickona, T. (Ed.). (1976). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.

Lind, E. A. (1999). Social involvement, justice judgment and the psychology of negotiation. *Research on Negotiation in Organizations, 7*, 125-139.

Lind, E. A. (1999). Fairness heuristic theory: Justice judgment as pivotal cognitions in organizational relations. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational behavior*. San Francisco: New Lexington Press.

Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). The social psychology of procedural justice. In M. J. Lerner (Ed.), *Critical Issues in social justice*. New York: Plenum.

London, M., & Howat, O. (1978). The relationships between employee commitment and conflict resolution behavior. *Journal of Vocational Behavior, 13,* 1-14.

Lookwood, A. (1978). The effects of clarification and moral development curricula on school-aged subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research, 48*, 325-364.

Louche, C. (1997). The norm of internality and coordination of mechanisms in organizations. *European Review of Applied Psychology, Vol. 48, 3*, 189-192.

Lourenço, O. M. (1989). É a ética do cuidado distinta da ética da justiça? Alguns dados empíricos em crianças de 7-8 anos. *Psychologica, 2*, 89-91.

Lourenço, O. M. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation: some empirical data in ten to eleven year old children. *Archives de Psychologie, 59*, 17-30.

Lourenço, O. M. (1995a). A comunidade justa de Kholberg: Um caso especial de educação moral. *Revista de Educação, 5*, 27-39.

Lourenço, O. M. (1995b). Família, educação e desenvolvimento: Há estrelas, planetas e cometas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX, 1*, 3-20.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Maccoby & Jacklin, (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Magenau, J. M. & Pruit, D. G. (1978). The social psychology of bargaining: A theoretical synthesis. In G. M. Stephenson & C. J. Brotherton (Eds.), *Industrial relations: A social psychological approach.* London: Willey.

Magula, M. M. (1977). *Toward a theory of conflict: Perceptions and preferred behaviours.* Tese de doutoramento inédita. Washington: University of Washington.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology*. New York: Wiley & Sons.

Markus, H. L., & Lin, L. R. (1998). Conflict ways: Cultural diversity in the meaning and practices of conflict. In D. Miller & D. Prentice (Ed), *Cultural Divides*. New York: Sage.

Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 173-187.

Marshall, C. (1997). Undomesticate gender policy. In B Band & P. Hall (Eds), *Gender, equity and schooling: Policy and practice*. New York: Garland.

Marston, D. (1978). Social cognition and behavior problems in school. Tese de doutoramento inédita, University of Minnesota.

May, M. A. & Doob, L. W. (1937). Competition and cooperation. *Social Science Research Council Bulletin, 25*.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago.

Medrano, C. & De La Caba, M. A. (1992). Trabajando con dilemas en el aula. *Aprender a pensar, 5*, 71-18.

Menezes, I. (1988). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social.* Tese de doutoramento inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Meneses, I., Xavier E., & Cibele, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: IIE.

Messick, M. D., & Cook, K. S. (Eds.). (1983). *Equity theory: Psychological and sociological perspectives*. New York: Praeger.

Meyer, R. (1974-75). Les significations de la sanction à l'école par l'étude de sa representation chez les enseignants. *Bulletin de Psychologie, XXVIII, 314*, 316-320.

Meyer, R. (1979-80). Statut de la sanction et l' image de l'enfant dans la representation de l'enseignant à l'école élémentaire. *Bulletin de Psychologie, XXXIII, 343*, 21-24.

Mikula, G. (1984). Justice and fairness in interpersonal relations: Thoughts and suggestions. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mikula, G. (1986). The experience of injustice: Toward a better understanding of its phenomenology. In H. W. Bierhoff, R. L. Cohen & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations*. New York: Plenum.

Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology, 4*, 223-244.

Mikula, G., & Heimgartner, A. (1990). Experiences of injustice in intimate relationships. Documento inédito.

Mikula, G., Petri, B., & Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust? Types and structures of on everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology, 20*, 133-149.

Mikula, G., & Schlamberger, K. (1985). What people think about an unjust event: Toward a better understanding of the phenomenology of experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology, 15*, 37-49.

Milgram, S. (1980). *Obediencia a la autoridad.* Bilbao: Desclee de Bouwer.

Mill, S. (1957). Utilitarianism. Indianapolis: Bobbs-Merrill. Trabalho original em inglês publicado em 1861.

Miller, P. (1985). ChiIdren's reasoning about the cause of human behavior. *Journal of Experimental Child Psychology. 39*, 343-362.

Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade.* Lisboa: Ed. 70.

Monteil, J. M., Bavent, M., & Lacassagne, M. F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique: Un effet polydoxique. *Psychologie Française, 31*, 115-121.

Morais, A. M., & Rocha, C. (1999). Development of social competences in the primary school: Study of specific pedagogic practices. *British Educational Research Journal, 26*, 91-119.

Morris, M. W., Larrick, R. P., & Su, S. K. (1999). Misperceiving negotiation counterparts: when situacionally determined bargaining behaviors are attributed to personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 77, 1*, 52-67.

Monteiro, M. B. (1993). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moliner, P. (1987). Recherche expérimental sur les représentations sociales. Tese de doutoramento inédita. Aix-en Provence: Universidade de Aix-en Provence.

Moscovici S. (1961). *La psychanalise: Son image et son public.* Paris: PUF .

Moscovici S. (1986). L'ére des representations sociales. In W. Doise & A. Doise (Eds), *L'étude des representations sociales.* Paris: Delachaux & Niestlé.

Moscovici S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology, 18*, 211-250.

Moscovici S. (1989). Des representations colectives aux representations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les representations sociales.* Paris: PUF.

Mourão, M. V., Pais A., & Nunes, L. A. (1994). *Transversalidade e especificidade da área de formação pessoal e social e o currículo do ensino básico.* Lisboa: IIE.

Mugny; G. (Ed.) (1985). *Psychologie social du développment cognitif.* Berne: P. Lang.

Murphy, G., Murphy, L. B. & Newcomb, T. M. (1937). *Experimental social psychology.* New York: Harper & Brothers.

Neale, M. A., & Bazerman, M. H. (1991). *Cognition and rationality in negotiation*. New York: Macmillan.

Nichols, S. L., & Good, T. (1998). Students' perception of fairness in school settings: A gender analysis. *Teachers College Record, Vol. 100,* 2, 369-401.

Nisan, M. (1984). Distributive justice and social norms. *Child Development, 55*, 1020-1029.

Nisbett, R. E., Caputo, C., Legant P., & Marecek, J. (1973). Behaviour as seen by the actor and as seen by the observer. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*, 154-164.

Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings social judgments*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.

Nixon, Martin, Mckeown & Ranson, (1996). *Encouraging learning: Towards a theory of the learning school*. Milton Keynes: Open University Press.

Oléron, P., & Soubitez, M. C. (1982). Influence des variables age, sexe, agent et connotation sur l' évaluation du "locus of control" par des enfants d'âge scolaire. *Revue de Psychologie Appliquée, 32*, 91-104.

Noam G. C., &. Wren T. E (Eds.) (1993). *The moral self.* Cambridge, MA: Mit Press.

Oser, F. K. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: MacMillan

Osgood, C. (1959). The representational model and relevant research methods. In I. S. Poll (Ed.), *Trends in content analysis*. Urbana: University of Illinois Press.

Pansu, P. (1997). Norm of internality in an organizational context. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 6*, 37-58.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park, Cal.: Sage Publications.

Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. New York: Free Press.

Parsons, T. (1968). The school class as a social system. In *Socialization and School, Harvard Educational Review, Vol. 1* Reprint Series.

Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press.

Pereira, B. (1996). O *bullying* nas escolas portuguesas: Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Almeida, *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social.* Berne: Peter Lang.

Pestana, M. H., & Gajeiro, J. N. (1988). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS.* Lisboa: Ed. Sílabo.

Peters, R. (1971). Moral development: A plea for pluralism. In T. Mischel (ed.), *Cognitive development and epistemology.* New York: Academic Press.

Phares, E. J. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. *Journal of Personality, 36*, 649-662.

Piaget, J (1945). *La formation du symbole chez l'enfant.* Paris: Neuchatel, Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1955). *The language and the thought of the child.* London: Routledge & Kegan Paul. Trabalho original publicado em 1926.

Piaget, J. (1960). The general problems of the psychobiological development of the child. In J. Tanner & B. Inhelder (Eds.), *Discussions on child development*: *Vol. 4.* London: Tavistock.

Piaget, J.(1947). *La psychologie de l'intelligence.* Paris: A. Colin.

Piaget, J. (1972). *La représentation du monde chez l'enfant.* Paris: PUF. Trabalho original publicado em 1926.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Martínez Roca. Trabalho original em francês publicado em 1932.

Piaget, J. (1983). Piaget´s theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology.* New York: John Wiley.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *La psychologie de l' enfant.* Paris: PUF. Trabalho original publicado em 1966.

Potter, S. (1965). *The theory and practice of gamesmanship.* New York: Bantam Books.

Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1988). Mother's and father's teaching three-years-old: Authoritative parenting and adult's scaffolding of young children's learning. *Development Psychology, 24*, 732-739.

Pratt M. W., & Norris, J. E. (1994). *The social psychology of aging: A cognitive perspective.* Oxford UK: Blackwell.

Prein, H. C. M. (1976). Stijlen van conflicthantering. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 31*, 321-346.

Prein, H. C. M. (1984). A contingency approach to conflict management. *Group and Organization Studies, 9*, 81-102.

Pruit, D. G. (1983). Strategic choice in negotiation. *American Behavioral Scientist, 27*, 167-194.

Pruit, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict.* Pacific Grove: Brooks-Cole.

Pruit, D. G., & Johnson, D. F. (1972). Mediation as an aid to save face in negotiation. *Journal Personality Social Psychology, 14*, 239-246.

Pruitt, D., & J. Rubin (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement.* New York: Random House.

Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husband, C., Lang, P., Katz, Y., Romi S., Menezes, I., & Vriens L. (2001). Teacher and Students attitudes to afective educations: A european collaborative research project. *British Association for International and Comparative Education, Vol. 31, 2*, 165-186.

Putnam, L. L., & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective.* Newbury Park, CA: Sage.

Quay, H. C., & Peterson, D. R. (1979). *Manual for the behavior problem checklist.* Coral Gables, FL: University of Miami.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramalho, G. (1992). Formação pessoal e social/Desenvolvimento pessoal e social. Avaliação de um ano de experiência. Lisboa: IIE.

Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom.* Columbus, O. H: Charles E. Merril.

Raviv, A., & Reisel, E. (1990). Teachers and students : Two different perspectives? Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal, 27*, 1, 141-157.

Rawls, J. (1993). *Uma teoria da justiça.* Lisboa: Ed. Presença. Trabalho original publicado em 1971.

Regan. D. T., & Totten, J. (1975). Empathy and attribution: Tuning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 850-856.

Reis, H. T. (1986). Levels of interest in the study of interpersonal justice. In H. W. Bierhoff, R. L. Cohen & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations*. New York: Plenum Press.

Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota.

Rest, J. (1986a). *Moral development: Advances in research and theory*. New York, Westport, London: Praeger.

Rest, J. (1986b). *DIT Manual. Manual for the Defining Issues Test*. Texto inédito, University of Minnesota.

Rest, J. (1993). *Guide for the Defining Issues Test. How to use the optical scan forms and the Center's Scoring Service*. Texto inédito, University of Minnesota.

Rest, J., Turiel, E., & Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others. *Journal of Personality, 37*, 225-252.

Ribbins, P. (1985). Three reasons for thinking more about schooling and welfare. In P. Ribbins (Ed.), *Schooling and welfare*. London: Falmer Press.

Richards, H. C., Bear, G. G., Stewart, A. L., & Norman, A. D. (1992). Moral reasoning and classroom conduct: evidence of a curvilinear relationship. *Merril-Palmer Quarterly, Vol. 38, 2*, 176-190.

Roseman, I. J., Spindel, M. S., & Jose, P. E. (1990). Appraisals of emotion-eliciting events: testing a theory of discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 899-915.

Rosenthal R., &. Jacobson, L (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil intellectual development*. New York: Rinehart & Winston

Ross, H., Martin, J., Perlam, M.,Smith, M., Blackmore E., & Hunter, J. (1996). Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. In *New Directions for Child Development, 73*, 71-90.

Ross, L.. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Ross, L. (1981). The intuitive psychologist formulation and its developments implications. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs. 80, nº 609.*

Ruble, D. N., Feldman, N. S., Higgins, E. T., & Karlovac, M. (1979). Locus of causality and the use of information in the development of causal attributions. *Journal of Personality, 47,* 595-614.

Ruble, D. N., & Rholes, W. S. (1981). The development of children's perceptions and attributions about their social world. In J. H. Harvey, W. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attributions research: Vol. 3.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Ruble, T. L., & Thomas, K. W. (1976). Support for a two-dimensional model of conflict behavior. *Orgzanizational Behavior and Human Performance, l6,* 143-155.

Rubin, J. Z., & Brown, B. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation.* New York: Academic Press.

Ruiz, R., & Mora-Merchan, J. (1997). Agressividade y violencia: El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación, 313,* 7-27.

Ryan, K. (1985). Moral and values education. In Husen & Postelthwaite (Eds.), *The international encyclopaedia of education.* Oxford: Pergamon Press.

Ryan K. (1989). In defense of character education. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue.* Berkeley, CA. : McCutchan Publishing Corporation.

Ryan, K (1991, Janeiro). *O professor e a educação moral: Em busca de uma nova síntese.* Comunicação apresentada no seminário sobre *A formação pessoal e social em debate,* Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Saltzstein, H. D. (1994). The relationship between moral judgement and action: a social-cognitive and decision making analysis. *Human Development, 37,* 299-312.

Saltzstein, H. D., Millery, M. P. Eisenberg, Dias, M. G., & O'Brien, D. P. (1997). Moral heteronomy in context: Interviewer influence in New York City and Recife, Brasil (1997). *New Directions for Child Development, 76,* Jossey-Bass Inc., Publishers.

Sampson, E. E. (1969). Studies of status congruence. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology.* New York: Academic.

Scharf, P. (1973). *Moral atmosphere and intervention in the prison.* Tese de doutoramento inédita, Harvard University.

Schellling, T. (1960). *The strategy of conflict.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Schmuck, R. A., & Runkel, P. J. (1985). *The handbook of organization development in schools*. Illinois: Waveland Press.

Schultz, L. H. & Selman, R. (1989). Bridging the gap between interpersonal thought and action in early adolescence: The role of psychodynamic processes. *Development and Psychopathology, 1*, 133-152.

Schultz, L. H., & Selman, R. (1990). Relations among interpersonal thought, self-reportes social action and emotional maturity in early adolescents. In B. P. Campos & C. Vandenplas-Holper (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Academia Louvain-La-Neuve.

Schultz, L. H., Yeats, K. O., & Selman, R. (1988). *The interpersonal negotiation strategies. Interview manual.* Texto inédito.

Schultz, L. H., Yeats, K. O., & Selman, R. (1989). *The interpersonal negotiation strategies. Interview manual.* Texto inédito.

Sedlack, A. J. & Kurtz, S. T. (1981). A review of childreen's use of causal inference principles. *Child Development, 52*, 759-784.

Seiler, J. A. (1963). Diagnosing interdepartmental conflict. *Harvard Business Review, 41*, 121-132.

Selman, R. S. (1971a). The relation of role taking to the development of moral judgement in children. *Child Development, 42*, 79-91.

Selman, R. L. (1971b). Taking another perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development, 42*, 1721-1734.

Selman, R. (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational Psychology, 67 (5),* 712-716.

Selman, R. S. (1976a). A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective–taking. In T. Henessy (Ed.), *Values and moral development.* New York: Paulist Press.

Selman, R. L. (1976b). Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Selman, R. L. (1977). A structural-developmental model of social cognition: Implications for intervention research. *The Counseling Psychologist, Vol. 6, 4*, 3-6.

Selman, R. S. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses.* San Diego: Academic Press.

Selman, R. S. (1981). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental Review, 1*, 401-422

Selman, R. L. (1985). The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competencies: A clinical-developmental exploration in a pair of troubled early adolescents. In R. A. Hinde, A., Perret-Clermont & J. Stephenson (Eds.), *Relationships and cognitive development.* Oxford, England: Oxford University Press.

Selman, R. L. (1991). Fostering intimacy and autonomy. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development.* Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Selman, R. S., Beardslee, W., Schultz, H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology, Vol. 22, 4*, 450-459.

Selman, R. S., & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development, 45*, 803-806.

Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a development model. *Child Development, 55*, 288-304.

Selman, R., & Schultz, L. (1989). Children strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretative/empirical approach to the study of social development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development.* New York: Wiley.

Selman, R., & Schultz, L. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy.* London: University of Chicago Press.

Selman, R. S., Schorin, M. Z., Stone, C. R., & Phelps, E. (1983). A naturalistic study of children's social understanding. *Developmental Psychology, Vol. 19, 1*, 82-102.

Serafica, F. (Ed.) (1982). *Social cognition in context.* New York: Guilford.

Serbin, L. A, O'Leary, K. D., & Kent, R. N. (1973). A comparison of teacher response to the pre-academic and problem behavior of boys and girls. *Child Development, 44*, 796-804.

Sérgio, A. (1984). *Educação civíca* (3ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen, J. H. Flavell e E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Cognitive development.* New York: Willey.

Shantz, C. U., &. Hartup W. W (Eds.) (1992). *Conflict in child and adolescent development.* New York: Cambridge University Press.

Shantz, C. U., & Hobart, C. J. (1989). Social conflict and development: Peers and siblings. In T. J. Berndt & Ladd, G. W. (Eds), *Peer relationships in child development.* New York: John Wiley & Sons.

Sheppard, B.H. (1983). Managers as inquisitors: Some lessons from the law. In M.H. Bazerman e R. J. Lewicki (Eds), *Negotiation in Organizations.* Beverly Hills, CA: Sage.

Sheppard, B. H. (1984). Third party conflict intervention: A procedural framework. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior.* Greenwich, CT: JAI Press.

Sheppard, B. H., Lewicki, R. J., & Minton, J. (1986). A new view of organizations: Some retrospective comments. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. Bazerman (Eds.), *Research on negotiation in organizations.* Stamford, Cl: JAI.

Sheppard, B. H., Blumenfeld-Jones, K., Minton, J.W., Hyder, E., & Oeeb, A. (1987). *Informal conflict intervention: A tale of two models.* Comunicação apresentada no Meeting of the Academy of Management, New Orleans.

Sheppard, B. H., & Lewicki, R. J. (1987). Toward general principles of managerial fairness. *Social Justice Research, 1*, 161-176.

Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *The American Journal of Sociology, 63*, 349-356.

Sherif, M., & Sherif, C.-W. (1965). Research on intergroup relations. *Journal of Psychology, 66*, 291-298.

Shields, C. M. (2000). Learning from difference: Considerations for schools as communities. *Curriculum Inquiry, 30*, 275-294.

Shute, G. E., Howard, M. M., & Steayert, J. P. (1984). The relationships among cognitive development, locus of control and gender. *Journal of Research in Personality, 18*, 335-341.

Siano, V. (1985). *Representations sociales, ideologie et mentalités: Études d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse.* Tese de doutoramento inédita, Université d' Aix en Provence.

Sillars, A. L. (1980): The sequential and distributional structure of conflict interaction as a function of attributions concerning the locus of responsability and stability of conflicts. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook*. Edison, NJ: Transaction Books.

Skinner, F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.

Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes and the emotions. *Cognition & Emotion, 7*, 233-270.

Smith., M. C. (1975). Children's use of the multiple sufficient cause schema in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 737-742.

Snyder, C. R. (1977). "A patient by any other name" revisited: maladjustment or attributional locus of problem?' *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*, 101-103.

Snyder, G. H., & Diesing, P. (1977). *Conflict among nations*. Princeton: Princeton University Press.

Sprinthall, N. A. (1980). Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited? *American Psychologist, 35, 4*, 336-347.

Sprinthall, N. A. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento and Louvain-La-Neuve Academia.

Stevens, C. M. (1983). *Strategy and collective bargaining negotiation*. New York: MacGraw-Hill.

Stoetzel, J. (1943). *Théorie des opinions*. Paris: PUF.

Suchodolski, B. (1972). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.

Taft, T. (1955). The ability to judge people. *Psychological Bulletin, 52*, 1-23.

Taguiri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Taguiri & G. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.

Tappan M., Kohlberg L., Schrader D., Higgins A., Armon C., & Lei, T. (1987). Appendix: Heteronomy and autonomy in moral development: Two types of moral judgments. In A. Colby & L. Kohlberg, *The measurement of moral judgment: Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University.

Tedeschi, J. T., & Schlenker, B. R., & Bonoma, T. V. (1973). *Conflict power and games.* Chicago: Aldine.

Tedesco, J. C. (1999). O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tesser A (Ed) (1994). *Advanced Social Psychology*. New York: MacGraw-Hill.

Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Thibault, J., & Walker, L. (1978). A theory of procedure. *California Law Review, 66*, 541-566.

Thoits, P. A. (1984). Coping, social support, and psychological outcomes: The central role of emotion. *Review of Personality and Social Psychology, 5, 21*, 9-238.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1975). The social desirability variable in organizational research: An alternative explanation for reported findings. *Academy of Management Journal, 18*,741-752.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1ª ed.). Los Angeles: University of California.

Thomas, K. W., & Pondy, L. R. (1977). Toward an "intent" model of conflict management among principal parties. *Human Relations, 30*, 1089-1102.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and negotiations processes in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizacional Psychology: Vol 3*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Thompson, L. L. (1990). Negotiation: Empirical evidence and theoretical issues. *Psychological Bulletin, 108*, 515-532.

Thompson, L. L. (1997). *The heart and mind of the negotiator*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Thompson, L. L., & Hastie, R. (1990). Social perception in negotiation. *Organizational Behavior Human Decision Process, 47*, 98-123.

Thorkildsen, T. (1989). Justice in classroom: The student' view. *Child Development, 60*, 323-334.

Trickett, E. J., & Moss, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Students satisfaction in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 2*, 1-12.

Tjosvold, O. (1985). Implications of controversy research for management. *Journal of Management, 11*, 19-35.

Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentially of development stages in the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 611-618.

Turiel, E. (1978). The development of social concepts: Mores. customs and conventions. In D. J. De Palma & J. M. Foley (Eds.), *Moral development: Current theory and research.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Turiel, E. (1983). Interaction and development in social cognition. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.). *Social cognition and social development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. (1984). *El desararollo del conocimiento social: Moralidad y convencion.* Madrid: Ed. Debate.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1978). Causal schemata in judgments under uncertainty. In M. Fishbeib (Ed.), *Progress in social psychology.* Hillsdale: Erlbaum.

Tyler, T. R., & Caine, A. (1981). The influences of outcomes and procedures on satisfaction whith formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 643-655.

Tyler, T. R. (1986). When does procedural justice matter in organizational settings? In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiation in organizations.* Greenwich, CT: JAI Press.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais.* Porto: Afrontamento.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais: Para uma epistemologia do senso comum. *Caderno de Ciências Sociais, 4*, 5-29.

Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social, Vol. xviii (123-124)*, 887-919.

Valente, O (1989a). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal.* Porto: Asa.

Valente, O (1989b). Mesa redonda: Caminhos para a formação pessoal e social. *Inovação, 2, 4*, 483-513.

Van der Pligt; J. (1981). Actor's and observer's explanations: Divergent perspectives or divergent evaluations? In C. Antaki (Ed.), *The psychology of ordinary explanations of social behavior.* London: Academic Press.

Van der Vliert, E., & Hordijk, J. W. (1989). A theoretical position cl compromising among other styles of conflict management. *Journal of Social Psychology, 129*, 681-690.

Van Manem, M. (1999). The language of pedagogy and primacy of student experience. In K. Lougran (Ed.), *Research teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy*. London: Falmer Press.

Vaux, A., Burda, P., & Stewart, D. (1986). Orientation towards utilization of support resources. *Journal of Community Psychology, 14*, 159-170.

Vecchio, R. P. (1984). Models of psychological inequity. *Organizational Behavior and Human Performance, 34*, 266-282.

Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação.* Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola.* Lisboa: Fim de Século Edições.

Verges, P. (1989). Représentations sociales de l'économie: Une forme de connaissance. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard:. Harvard University Press. Trabalho original publicado em 1930.

Yeates, K. O., & Selman, R. L.. Social competence in the schools (1989). Toward an integrative development model for intervention. *Developmental Review, 9*, 64-100.

Yeats, K. O., Schultz, L. H., & Selman, R. (1991). The developmental of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merril-Palmer Quartley, Vol. 37, 3*, 369-406.

Wall, J. A. (1977). Intergroup bargaining: Effects of opposing constituent stances, opposing representative's bargaining and representative's locus of control. *Journal of Conflict Resolution, 27*, 459-474.

Wallace, J. R., & Fonte, M. E. (1984). Piagetian and information processing approaches to concepts of chance and probability: Relationships among methods, age and locus of control. *Journal of Genetic Psychology, 144*, 185-194.

Walker, L. (1984) (1986). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development, 55*, 677-691.

Walker, L. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning: A rejoinder to Baumrind. *Child Development, 57*, 522-526.

Walster, E., Walster, G. W., & Berscheid, E. (1978). *Equity theory and research.* Boston: Allyn and Bacon.

Walton, R. E., & McKersie, R. E. (1965). *A behavioral theory of labour negotiations: An analysis of a social interaction system*. New York: McGraw-Hill.

Walton, R. E. (1969). *Interpersonal peacemaking: Confrontations and third party consultation*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Wasserman, E. R. (1971). *Implementing Kholberg's just community concept in an alternative high school.* Texto distribuído por D. Wright no Curso de pós-graduação em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.

Wasserman, E. R. (1980). Alternative high school based on Kholberg's just community approach to education. In R. Mosher (Ed.), *Moral education*. New York: Praeger.

Watkins, C., Lodge C., & Mcclaughlin, C. (Eds.) (1991). *Gender and pastoral care*. Oxford: Blackwell.

Watson, J. B. (1947). *El condutismo*. Buenos Aires: Paidós. Trabalho original em inglês publicado em 1924.

Watson, (1982). The actor and the observer: How are their perceptions of causality different? *Psychology Bulletin, 92*, 682-700.

Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. New York: Free Press.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71,* 3-25.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivations and emotion. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1995). Judgments of responsibility: A foundation for theory of social conduct. New York: The Guilford Press.

Weiner, B., Frieze; I., Kukla, A., Reed, L. Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1972). Attribution: Perceiving causes of behavior. Morristown, NJ: General Learning Press.

Werner, H. (1964). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press. Trabalho original publicado em 1948.

Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for Child Development, 23*, San Francisco: Jossey- Bass.

Wrigley, J. (Ed.) (1992). *Education and gender equality*. London: Falmer Press.

Wright, D. (1971a). *Moral and social education*. Texto distribuído por D. Wright no Curso de pós-graduação em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.

Wright, D. (1971b). *The professional approach to moral education*. Texto distribuído por D. Wright no Curso de pós-graduação em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.

Wright, D. (1971c). *A cognitive developmental approach to moral education*. Texto distribuído por D. Wright no Curso de pós-graduação em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. & Smollar, J. (1980). *Adolescents relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking. *American Psychologist, 35*, 151-175.

APÊNDICE A

ORIENTAÇÕES GERAIS DE CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS

A condução das entrevistas obedeceu às seguintes orientações gerais:

1. O entrevistador deve identificar-se, cumprimentar pelo nome, acolher, indicar o lugar, criar empatia. Apresentar-se, se ainda for caso disso.

2. O entrevistador deve recordar os objectivos da pesquisa e situar nesse contexto o conteúdo da entrevista, como por exemplo: "Se bem te recordas o nosso objectivo principal consiste em perceber o modo com os estudantes adolescentes vêem os problemas que acontecem na sala de aula entre as pessoas. Sempre que as pessoas estão juntas podem ocorrer problemas entre elas, quer na família, quer entre amigos, quer na escola e mais concretamente na sala de aula, entre alunos e professores ou entre alunos. Então, concretamente, interessa-nos saber, que tipo de problemas ocorrem na sala de aula, como avaliam o modo como eles são resolvidos e ver se em vossa opinião poderiam ser resolvidos de outro modo. Por isso na presente entrevista gostaríamos de partir de um problema ocorrido recentemente numa tua sala de aula, de uma situação que tu queiras contar e vamos conversar um pouco sobre ela; de preferência um problema em que tu tenhas estado directamente envolvido. Lembras-te de algum?".

3. O entrevistador deve começar a gravar só depois de estar seguro de que o aluno está lembrado de uma história para contar.

4. O entrevistador deve depois disso acrescentar alguns esclarecimentos sobre o conteúdo e modo como vai decorrer a entrevista, como por exemplo: "Bom agora que estás lembrado de uma história que queres contar e analisar vou ligar o gravador. Vou começar por te pedir que me contes o incidente, o problema e depois vamos conversar a partir daí, segundo uma certa ordem de questões que tenho que respeitar. Se acaso não entenderes alguma coisa do que te digo, por favor diz-mo, para eu procurar ser mais clara. Eu farei o mesmo contigo, se não compreender alguma coisa. Peço-te também que respondas o mais sinceramente possível às minhas perguntas, pois que o que me interessa é mesmo o que tu pensas, as tuas razões e não coisas ditas ao acaso ou que não sejam a tua verdadeira opinião. Não há tempo estipulado para a nossa conversa, podes demorar a responder o tempo que precisares".

5. O entrevistador deve fazer referência ao recurso à gravação, observando que se trata de uma coisa frequente em pesquisa e explicando, se for necessário, a utilidade da mesma, aludindo à necessidade de não se deturpar as palavras das pessoas ouvidas, facto que só a gravação pode assegurar.

6. O entrevistador deve assegurar o anonimato, explicando que no tratamento dos dados não será feita qualquer referência a nomes e nem sequer ao nome da escola. Em continuação,

sublinhar a independência da pesquisa relativamente à escola, pelo que obviamente a conversa que vai decorrer não chegará nem aos professores, nem aos órgãos da escola. Em continuação poder-se-á dizer qualquer coisa como "o que aqui falarmos nunca será publicamente associado à tua pessoa; podes sentir-te inteiramente confiante quanto a isso".

7. O entrevistador deve concentrar-se na entrevista, escutar o que está a ser dito, estar vigilante, por exemplo, a alguma coisa que não se percebeu ou que foge do fluxo esperado. Assim, se por exemplo, no decorrer da entrevista, o aluno se refere num dado momento a questões que nós pensávamos colocar mais tarde, não cortar a palavra do aluno e quando se chegar a esse momento do guião, dizer qualquer coisa como, por exemplo, *já te referiste a . . . , mas pergunto-te se sobre esse assunto queres dizer mais alguma coisa*. Se acaso não percebermos ou não nos recordarmos do que o aluno nos disse, devemos pedir para fazer o favor de repetir, ou explicar outra vez, ou dizer por outra palavras .... Mas atenção! De modo algum interpretar, julgar ou discutir sentimentos ou ideias do entrevistado, nem por palavras, nem gestos ou entoações. Há que assegurar a neutralidade do entrevistador.

8. O entrevistador deve ainda, (a) não interromper o entrevistado em caso algum; (b) não orientar as respostas; (c) não influenciar, reformular, interpretar ou avaliar as afirmações do entrevistado; (d) ajudar, estimular o sujeito a raciocinar sobre as questões propostas; (e) conceder o tempo que for necessário, para o sujeito responder; (f) quando o entrevistado não responder averiguar a razão; (g) respeitar os tempos de latência do entrevistado; (h) colocar questões clarificadoras e de exploração; (i) estimular o sujeito a apresentar as razões do seu raciocínio; (j) mostrar compreensão e empatizar com o entrevistado, conforme observação de Coimbra (1991) a propósito da condução das entrevistas sobre a compreensão das estratégias de negociação.

APÊNDICE B

PERCENTAGENS DAS PRESENÇAS DAS CATEGORIAS DO CONTEÚDO REPRESENTACIONAL NO SEU CRUZAMENTO COM AS VARIÁVEIS DE ANCORAGEM

Quadro B.1

A Distribuição dos Estilos Descritivos segundo as Variáveis Sexo e Natureza do Conflito

Sexo	N	Unilateral %	Bilateral %	Interactivo %
Feminino	95	23.2	43.2	33.7
Masculino	97	44.3	36.1	19.6
Natureza do Conflito				
Simétrico	46	19.6	54.3	26.1
Assimétrico	146	38.4	34.9	26.7

Quadro B.2

A Distribuição do Locus da Descrição segundo a Variável Sexo

Sexo	N	Endógeno %	Exógeno %	Misto %
Feminino	53	7.5	11.3	81.1
Masculino	66	25.8	21.2	53.0

Quadro B.3

As Categorias Comportamento do Aluno, do Professor e da Interacção na Definição do Problema, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Género, Região, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

Ano	N	Comp. Aluno %	Comp. Professor %	Comp. Interacção %
6°	68	91.2	27.9	26.5
9°	68	88.2	54.4	23.5
12°	66	74.2	75.8	28.5
Sexo				
Feminino	101	89.1	51.5	32.7
Masculino	101	88.2	53.5	19.8
Região				
Urbana	148	56.8	56.8	27.0
Rural	54	40.7	40.7	24.1
Natureza do Conflito				
Simétrico	46	93.5	8.7	30.4
Assimétrico	146	80.8	66.4	26.7
Envolvimento do Narrador				
Envolvido	126	77.8	62.7	23.8
Não envolvido	76	96.1	35.5	30.3

Quadro B.4

As Categorias Comportamento do Aluno para com o Professor (Comp. Al-Prof), para com Colegas (Comp. Al-Al) e na Aula (Comp. Al-Aula) na Definição do Problema, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

		Comp. Al-Prof	Comp. Al-Al.	Comp. Al-Aula
Ano	N	%	%	%
6°	68	29.4	60.3	35.3
9°	68	63.2	20.6	44.1
12°	66	53.0	13.6	27.3
Sexo				
Feminino	101	56.4	36.7	33.7
Masculino	101	40.6	26.7	37.6
Natureza do Conflito				
Simétrico	46	8.7	89.1	21.7
Assimétrico	146	60.3	10.3	39.7
Envolvimento do Narrador				
Envolvido	126	38.1	31.0	27.8
Não envolvido	76	65.8	32.9	48.7

Quadro B.4a

O Impacto da Contestação ao Professor, dos Danos Físicos a Colegas e da Confusão na Aula na Definição do Problema, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito

		Contestação ao Professor	Danos Físicos a Colegas	Confusão na Aula
Ano	N	%	%	%
6°	68	8.8	47.1	2.9
9°	68	20.6	7.4	4.4
12°	66	42.4	1.5	1.5
Natureza do Conflito				
Simétrico	46	0.0	67.4	10.9
Assimétrico	146	31.5	2.7	26.7

Quadro B.5

A Distribuição da Estratégia Gerais de Aproximação, Afastamento e Intermédias na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo e Natureza do Conflito

		Aproximação	Afastamento	Intermédias
Ano	N	%	%	%
6ª	68	23.5	61.8	54.4
9ª	68	22.1	69.1	57.4
12°	66	39.4	50.0	50.0
Sexo				
Feminino	70	25.7	59.4	69.3
Masculino	53	30.7	61.4	52.5
Natureza do Conflito				
Simétrico	46	28.3	43.5	65.2
Assimétrico	146	28.1	64.4	60.3

Quadro B.6

A Distribuição de Alguns Modos Específicos na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo, Região, Envolvimento do Narrador

		Imposição	Comunicação Unilateral	Procedimentos de Distância
Ano	N	%	%	%
6°	68	55.9	55.9	11.8
9°	68	55.9	55.9	27.9
12°	66	30.3	30.3	47.0
Sexo				
Feminino	101	45.5	44.6	35.6
Masculino	101	49.5	30.7	21.8
Região				
Urbana	148	42.6	39.9	27.0
Rural	54	61.1	31.5	33.3
Envolvimento do Narrador				
Envolvido	126	42.9	37.3	34.1
Não Envolvido	76	53.3	38.2	19.7

Quadro B.7

Distribuição da Atribuição da Estratégia Geral de Afastamento ao Professor na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Região

		Estratégia Geral de Afastamento
Ano	N	%
6°	63	54.0
9°	66	56.1
12°	63	30.2
Região		
Urbano	140	40.7
Rural	52	63.5

Quadro B.8

A Distribuição da Atribuição de algumas Estratégias Especificas ao Professor na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Região e Envolvimento do Narrador

Ano	N	Imposição	Terceiros	Procedimentos de Distância
6°	63	54.0	20.6	6.3
9°	66	50.0	22.7	21.2
12°	63	25.4	24.3	27.0
Região				
Urbana	140	37.9	15.7	18.6
Rural	52	57.7	28.8	17.3
Envolvimento do Narrador				
Envolvido	119	39.5	11.8	21.8
Não Envolvido	73	49.3	31.5	12.3

Quadro B.9

O Volume de Atribuições de Responsabilidades ao Professor na Resolução Real, segundo o Ano de Escolaridade

		Atribuição ao Professor
Ano	N	%
6°	63	93.7
9°	66	90.9
12°	63	79.4

Quadro B.10

O Volume de Atribuições de Responsabilidades ao Aluno na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito

		Atribuição ao Aluno
Ano	N	%
6°	63	34,9
9°	66	53,0
12°	63	69,8
Natureza do Conflito		
Simétrico	46	39.1
Assimétrico	146	56.8

Quadro B.11

A Distribuição da Atribuição das Estratégias Gerais ao Aluno na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

		Aproximação	Afastamento	Intermédias	Neutras
Ano	N	%	%	%	%
6°	63	12.7	9.5	14.3	7.9
9°	66	13.6	31.8	15.2	13.6
12°	63	23.8	31.7	38.1	20.6
Natureza do Conflito					
Simétrico	46	17.4	4.3	23.9	13.0
Assimétrico	146	16.4	30.8	21.9	14.4
Envolvimento do Narrador					
Envolvido	119	22.7	21.8	26.1	21.0
Não Envolvido	73	6.8	28.8	16.4	2.7

Quadro B.12

A Distribuição da Atribuição da Estratégia Específica de Conformidade ao Aluno na Resolução Real, segundo as Variáveis Natureza do Conflito e Região

		Conformidade
Região	N	%
Urbana	140	10.7
Rural	52	28.8
Natureza do Conflito		
Simétrico	46	4.3
Assimétrico	146	19.2

Quadro B.13

A Distribuição das Estratégias Gerais Alternativas segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

Ano	N	Aproximação %	Afastamento %	Intermédias %	Neutras %
6°	59	28.8	22.0	27.1	45.8
9°	54	37.0	22.2	29.6	48.1
12°	59	59.3	10.2	13.6	37.3
Natureza do Conflito					
Simétrico	37	27.0	18.9	32.4	37.8
Assimétrico	126	45.2	19.0	19.8	44.4
Envolvimento do Narrador					
Envolvido	111	47.7	12.6	25.2	42.3
Não Envolvido	61	31.1	27.9	19.7	44.3

Quadro B.14

A Distribuição de Algumas Estratégias Especificas Alternativas, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

Ano	N	Interacção %	Terceiros %	Procedimentos Instrumentais %
6°	59	18.6	35.6	11.9
9°	54	22.2	24.1	24.1
12°	59	39.0	10.2	28.8
Sexo				
Feminino	87	33.3	28.7	18.4
Masculino	85	20.0	17.6	23.5
Natureza do Conflito				
Simétrico	37	16.2	32.4	5.4
Assimétrico	126	30.2	22.2	23.8
Envolvimento do Narrador				
Envolvido	111	28.8	18.0	26.1
Não Envolvido	61	23.0	32.8	11.5

Quadro B.15

A Distribuição da Proposição de Procedimentos de Aproximação ao Professor, segundo a Variável Ano de Escolaridade

Ano	N	Procedimentos de Aproximação %
6°	55	10.9
9°	52	21.2
12°	56	35.7

Quadro B.16

O Volume de Proposição ao Aluno de Responsabilidades na Resolução, segundo a Variável Ano de Escolaridade

Ano	N	Volume de Atribuições ao Aluno %
6°	55	12.7
9°	52	17.3
12°	56	35.7

Quadro B.17

A Distribuição do Estilo de Atribuição Causal, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito

		Unilateral	Bilateral	Interactivo
Ano	N	%	%	%
6°	58	81.0%	5.2%	13.8%
9°	62	74.2%	8.1%	17.7%
12°	62	51.6%	27.4%	21.0%
Natureza do Conflito				
Simétrico	39	76.9%	.0%	23.1%
Assimétrico	143	66.4%	17.5%	16.1%

Quadro B.18

A Distribuição do Lócus da Atribuição Causal, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito.

		Endógeno	Exógeno	Misto
Ano	N	%	%	%
6°	33	27.3	51.5	21.2
9°	32	31.3	50.0	18.8
12°	49	12.2	36.7	51.0
Natureza do conflito				
Simétrico	24	4.2	70.8	25.0
Assimétrico	90	26.7	37.8	35.6

Quadro B.19

A Distribuição da Atribuição Causal ao Professor, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito

		Atribuição ao Professor
Ano	N	%
6°	68	20.6
9°	68	48.5
12°	66	75.8
Natureza do Conflito		
Simétrico	46	4.3
Assimétrico	146	63.0

Quadro B.20

A Distribuição da Atribuição Causal aos Comportamento Inadequados e Agressivos do Aluno, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito

		Atribuição aos Alunos de Comportamentos Inadequados e Agressivos
Ano	N	%
6°	68	29.4
9°	68	20.6
12°	66	10.6
Natureza do Conflito		
Simétrico	46	34.8
Assimétrico	146	16.4

Quadro B.21

A Distribuição do Estilo Justificativo da Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Natureza do Conflito

		Unilateral	Bilateral	Interactivo
Ano	N	%	%	%
6°	54	92.6	7.4	—
9°	52	67.3	30.8	1.9
12°	57	66.7	31.6	1.8
Natureza do Conflito				
Simétrica	36	86.1	8.3	5.6
Assimétrica	127	72.4	27.6	—

Quadro B.22

A Distribuição das Justificações da Resolução Real Assentes nos Factores Professor e Qualidade da Resolução, segundo o Ano de Escolaridade e a Natureza do Conflito

		Factor Professor	Factor Adequação da Solução
Ano	N	%	%
6°	68	51.5	10.3
9°	68	61.8	36.8
12°	66	69.7	31.8
Natureza do Conflito			
Simétrico	46	47.8	21.7
Assimétrico	146	65.1	27.4

Quadro B.23

A Distribuição do Estilo Explicativo dos Obstáculos à Alternativa, segundo a Variável Ano de Escolaridade

		Unilateral	Bilateral	Interactivo
Ano	N	%	%	%
6°	48	89.6	2.1	8.3
9°	43	81.4	14.0	4.7
12°	48	64.6	29.2	6.3

Quadro B.24

A Distribuição do Lócus Explicativo dos Obstáculos à Alternativa, segundo o Ano de Escolaridade

		Endógeno	Exógeno	Misto
Ano	N	%	%	%
6°	27	18.5	77.8	3.7
9°	24	33.3	50.0	16.7
12°	38	21.1	42.1	36.8

Quadro B.25

A Distribuição da Explicação dos Obstáculos à Alternativa Assente no Factor Aluno, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Envolvimento do Narrador

		Factor Explicativo Aluno
Ano	N	%
6°	59	18.6
9°	54	35.2
12°	59	52.5
Envolvimento do Narrador		
Envolvido	110	41.8
Não Envolvido	62	24.2

Quadro B.26

A Distribuição das Explicações dos Obstáculos à Alternativa Assentes na Vontade do Professor e nas Características do Aluno, segundo a Variável Região

		Vontade do Professor	Características do Aluno
Região	N	%	%
Urbana	123	18.7	7.3
Rural	49	6.1	18.4

Quadro B.27

A Distribuição das Avaliações de Justiça da Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

		Justo	Injusto	Flexível	Ambivalente	Não sabe
Ano	N	%	%	%	%	%
6°	68	47.1	32.4	4.4	14.7	1.5
9°	68	45.6	36.8	4.4	13.2	0.0
12°	66	18.2	39.4	13.6	28.8	0.0
Natureza do Conflito						
Simétrico	46	52.2	21.7	6.5	19.6	0.0
Assimétrico	146	33.6	41.1	6.8	17.8	0.7
Envolvimento do Narrador						
Envolvido	126	31.7	39.7	8.7	19.0	0.8
Não envolvido	76	46.1	30.3	5.3	18.4	0.0

Quadro B.28

A Distribuição das Avaliações de Justiça da Alternativa, segundo o Ano de Escolaridade

		Justo	Injusto	Flexível	Ambivalente	N Responde
Ano	N	%	%	%	%	%
6°	59	84.7	6.8	0.0	8.5	0.0
9°	54	61.1	13.0	3.7	18.5	3.7
12°	59	72.9	3.4	3.4	18.6	1.7

Quadro B.29

A Distribuição das Avaliações de Cuidar na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Envolvimento do Narrador

		Cuidado	Não Cuidado	Flexível	Ambivalente	N Responde
Ano	N	%	%	%	%	%
6°	68	47.1	29.4	1.5	20.6	1.5
9°	68	29.4	25.0	14.7	26.5	4.4
12°	66	21.2	42.4	12.1	24.2	0.0
Envolvimento do Narrador						
Envolvido	126	29.4	38.1	7.9	22.2	2.4
Não envolvido	76	38.2	22.4	11.8	26.3	1.3

Quadro B.30

A Distribuição das Orientações Pragmática e Perfeccionista na Argumentação sobre a Justiça da Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

		Orientação Pragmática	Orientação Perfeccionista
Ano	N	%	%
6°	65	44.6	13.8
9°	65	50.8	27.7
12°	63	66.7	33.3
Natureza do Conflito			
Simétrico	44	47.7	13.6
Assimétrico	140	55.7	29.3
Envolvimento do Narrador			
Envolvido	118	56.8	31.4
Não Envolvido	75	49.3	14.7

Quadro B.31

A Distribuição do Critério Protecção do Bem Estar e ou da Relação na Argumentação sobre a Justiça da Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade

		Protecção do Bem Estar
Ano	N	%
6°	67	16.5
9°	68	14.7
12°	66	31.8

Quadro B.32

A Distribuição da Orientação Normativa na Avaliação da Justiça da Alternativa de Resolução, segundo as Variáveis Região e Envolvimento do Narrador

		Orientação Normativa
Região	N	%
Urbana	153	20.3
Rural	46	4.3
Envolvimento do Narrador		
Envolvido	104	21.2
Não envolvido	56	8.9

Quadro B.33

A Distribuição das Orientações Normativa, Pragmática e Perfeccionista na Argumentação sobre da Justiça da Resolução, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo, Natureza do Conflito e Envolvimento do Narrador

		Orientação Normativa	Orientação Pragmática	Orientação Perfeccionista
Ano	N	%	%	%
6°	67	10.4	64.2	26.9
9°	67	13.4	71.6	37.3
12°	64	7.8	76.6	50.0
Sexo				
Feminino	99	13.1	63.6	38.4
Masculino	99	8.1	77.8	37.4
Natureza do Conflito				
Simétrico	45	15.6	64.4	24.4
Assimétrico	144	8.3	72.2	43.1
Envolvimento do Narrador				
Envolvido	122	5.7	73.8	45.9
Não envolvido	76	18.4	65.8	25.0

Quadro B.34

A Distribuição da Argumentação de Tipo Autónomo sobre a Justiça da Resolução, segundo a Variável Ano de Escolaridade

		Argumentação de Tipo Autónomo
Ano	N	%
6°	67	52.2
9°	67	74.6
12°	64	70.3

Quadro B.35

A Distribuição das Orientações Pragmática, de Justiça e Perfeccionista na Argumentação sobre o Cuidar na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo e Região

		Orientação Pragmática	Orientação de Justiça	Orientação Perfeccionista
Ano	N	%	%	%
6°	65	70.8	13.8	20.0
9°	60	78.3	20.0	38.3
12°	65	72.3	24.6	40.0
Sexo				
Feminino	96	66.7	16.7	39.6
Masculino	94	80.9	22.3	25.5
Região				
Urbana	141	77.3	14.2	34.0
Rural	49	63.3	34.7	28.6

Quadro B.36

A Distribuição da Argumentação de Tipo Heterónomo e Autónomo sobre o Cuidar na Resolução Real, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Sexo e Envolvimento do Narrador

		Argumentação de Tipo Heterónomo	Argumentação de Tipo Autónomo
Ano	N	%	%
6º	65	86.2	32.3
9º	60	80.0	55.0
12º	65	81.5	61.5
Sexo			
Feminino	96	75.0	52.1
Masculino	94	90.4	46.8
Envolvimento do Narrador			
Envolvido	118	80.5	55.9
Não envolvido	72	86.1	38.9

Quadro B.37

A Distribuição do Critério Protecção na Tarefa na Argumentação sobre o Cuidar na Resolução Real, segundo a Variável Ano de Escolaridade

		Protecção na Tarefa
Ano	N	%
6º	67	10.4
9º	65	26.2
12º	66	25.8

Quadro B.38

A Distribuição das Orientações Morais de Justiça e Perfeccionista na Argumentação sobre o Cuidar na Alternativa, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade e Região

		Orientação pela Justiça	Orientação Perfeccionista
Ano	N	%	%
6º	54	14.8	11.1
9º	46	4.3	15.2
12º	56	19.6	39.3
Região			
Urbana	113	9.7	23.9
Rural	43	23.3	18.6

Quadro B.39

A Distribuição da Argumentação de Tipo Autónomo na Avaliação do Cuidar na Alternativa, segundo a Variável Ano de Escolaridade

		Argumentação Tipo Heterónomo	Argumentação Tipo Autónomo
Ano	N	%	%
6º	54	85.2	25.9
9º	46	89.1	19.6
12º	56	67.9	55.4

Quadro B.40

A Distribuição do Critério Protecção da Tarefa na Avaliação do Cuidar da Alternativa, segundo a Variável Natureza do Conflito

Natureza do Conflito	N	Protecção Bem Estar %	Protecção da Tarefa %
Simétrico	36	61.1	5.6
Assimétrico	123	40.7	24.4

Quadro B.41

A Distribuição das Orientações Morais na Argumentação sobre o Cuidar, segundo as Variáveis Ano de Escolaridade, Região e Envolvimento do Narrador

		Orientação Pragmática	Orientação pela Justiça	Orientação Perfeccionista
Ano	N	%	%	%
6°	66	60.6	22.7	4.5
9°	67	76.1	19.4	11.9
12°	66	56.1	30.3	24.2
Região				
Urbana	146	67.8	19.9	15.1
Rural	53	54.7	35.8	9.4
Envolvimento do Narrador				
Envolvido		61.0	30.1	16.3
Não Envolvido		69.7	14.5	9.2

Quadro B.42

A Distribuição de Critérios de Tipo Autónomo na Argumentação sobre o Cuidar, segundo o Ano de Escolaridade

		Argumentação de Tipo Autónomo
Ano	N	%
6°	66	15.2
9°	67	22.4
12°	66	42.4

APÊNDICE C

PERCENTAGENS DAS PRESENÇAS DAS CATEGORIAS RELATIVAS ÀS FORMAS DE COMPREENSÃO DAS SITUAÇÕES DE CONFLITO NO SEU CRUZAMENTO COM AS VARIÁVEIS DE ANCORAGEM

Quadro C.1

A Atribuição ao Professor do Uso da Comunicação Unilateral, segundo a Variável Locus da Descrição

		Comunicação Unidireccional
Locus da Descrição	N	%
Endógeno	21	28.6
Exógeno	20	0.0
Misto	78	33.3

Quadro C.2

O Volume de Atribuições de Acções de Resolução ao Aluno, segundo a Variável Locus da Descrição

		Atribuições ao Aluno
Locus da Descrição	N	%
Endógeno	21	33.3
Exógeno	20	80.0
Misto	78	59.0

Quadro C.3

A Atribuição ao Aluno do Uso de Estratégias Neutras, segundo a Variável Locus da Descrição

		Estratégias Neutras
Locus da Descrição	N	%
Endógeno	21	9.5
Exógeno	20	45.0
Misto	78	17.9

Quadro C.4

Atribuições ao Aluno do Uso do Recurso a Terceiros, segundo a Variável Locus da Descrição

		Atribuições ao Aluno
Locus da Descrição	N	%
Endógeno	21	4.8
Exógeno	20	35.0
Misto	78	15.4

Quadro C.5

A Atribuição ao Professor do Uso de Estratégias Negativas, segundo a Variável Estilo Justificativo da Resolução Real

		Estratégias Negativas
Estilo Justificativo	N	%
Unilateral	123	41.5
Bilateral	38	65.8
Interactivo	2	50.0

Quadro C.6

A Atribuição ao Professor do Uso da Conformidade segundo a Variável Estilo Justificativo da Resolução Real

		Conformidade
Estilo Justificativo	N	%
Unilateral	123	2.4
Bilateral	38	13.2
Interactivo	2	0.0

Quadro C.7

O Volume de Atribuições de Acções de Resolução ao Aluno segundo a Variável Estilo Justificativo de Resolução Real

		Atribuições ao Aluno
Estilo Justificativo	N	%
Unilateral	123	48.0
Bilateral	38	73.7
Interactivo	2	50.0

Quadro C.8

A Atribuição ao Aluno do Uso de Estratégias Gerais Positivas e Intermédias segundo a Variável Estilo Justificativo da Resolução Real

		Estratégias Positivas	Estratégias Intermédias
Estilo Justificativo	N	%	%
Unilateral	123	11.4	17.9
Bilateral	38	26.3	31.6
Interactivo	2	50.0	100.0

Quadro C.9

A Atribuição ao Aluno do Uso da Comunicação Unidireccional e dos Procedimentos de Aproximação, segundo a Variável Estilo Justificativo de Resolução Real

		Comunicação Unidireccional	Procedimentos de Aproximação
Estilo Justificativo	N	%	%
Unilateral	123	8.1	7.3
Bilateral	38	21.1	15.8
Interactivo	2	50.0	50.0

Quadro C.10

A Atribuição ao Professor do Uso de Estratégias Negativas segundo a Variável Locus da Justificação da Resolução Real

		Estratégias Negativas
Locus da Justificação	N	%
Endógeno	24	20.8
Exógeno	52	46.2
Misto	28	60.7

Quadro C.11

A Atribuição ao Professor do Uso da Conformidade e dos Procedimentos de Distância, segundo a Variável Locus da Justificação da Resolução Real

		Conformidade	Procedimentos de Distância
Locus da Justificação	N	%	%
Endógeno	24	0.0	8.3
Exógeno	52	0.0	30.8
Misto	28	10.7	14.3

Quadro C.12

O Volume de Atribuições de Resolução ao Aluno segundo a Variável Locus da Justificação da Resolução Real

		Atribuições ao Aluno
Locus da Justificação	N	%
Endógeno	24	58.3
Exógeno	52	48.1
Misto	28	78.6

Quadro C.13

A Atribuição ao Aluno do Uso de Estratégias Positivas e Intermédias, segundo a Variável Locus da Justificação da Resolução Real

		Estratégias Positivas	Estratégias Intermédias
Locus da Justificação	N	%	%
Endógeno	24	25.0	33.3
Exógeno	52	11.5	13.5
Misto	28	35.7	42.9

Quadro C.14

A Atribuição ao Aluno do Uso de Procedimentos de Distância, segundo a Variável Locus da Justificação da Resolução Real

		Procedimentos de Distância
Locus da Justificação	N	%
Endógeno	24	16.7
Exógeno	52	1.9
Misto	28	21.4

Quadro C.15

A Proposição de Estratégias Gerais Positivas e Intermédias segundo a Variável Locus da Descrição

		Estratégias Positivas	Estratégias Intermédias
Locus Descritivo	N	%	%
Endógeno	18	16.7	44.4
Exógeno	16	62.5	31.3
Misto	70	51.4	17.1

Quadro C.16

A Proposição de Uso da Comunicação Unidireccional e dos Procedimentos de Aproximação segundo a Variável Locus da Descrição

		Comunicação Unidireccional	Procedimentos de Aproximação
Locus Descritivo	N	%	%
Endógeno	18	33.3	5.6
Exógeno	16	6.3	50.0
Misto	70	10.0	30.0

Quadro C.17

A Proposição do Uso da Interacção segundo a Variável Estilo de Explicação Causal do Problema

		Interacção
Estilo Explicativo	N	%
Unilateral	102	23.5
Bilateral	25	48.0
Interactivo	27	25.9

Quadro C.18

A Proposição do Uso de Procedimentos de Distância, segundo a Variável Estilo da Justificação dos Obstáculos à Alternativa de Resolução

		Procedimentos de Distância
Estilo Justificativo	N	%
Unilateral	109	7.3
Bilateral	21	23.8
Interactivo	9	0.0

Quadro C.19

A Proposição do Uso pelo Aluno de Procedimentos Instrumentais, segundo a Variável Estilo da Justificação dos Obstáculos à Resolução Alternativa

		Procedimentos Instrumentais
Estilo Justificativo	N	%
Unilateral	109	0.9
Bilateral	21	0.0
Interactivo	9	11.1

Quadro C.20

A Proposição do Uso do Recurso a Terceiros segundo a Variável Locus da Justificação dos Obstáculos à Alternativa da Resolução

		Recurso a Terceiros
Locus Justificativo	N	%
Endógeno	21	23.8
Exógeno	49	26.5
Misto	19	0.0

Quadro C.21

A Proposição do Uso pelo Aluno do Recurso a Terceiros segundo a Variável Locus da Justificação dos Obstáculos à Alternativa da Resolução

		Recurso a Terceiros
Locus Justificativo	N	%
Endógeno	21	4.8
Exógeno	49	20.4
Misto	19	0.0

APÊNDICE D

AS MÉDIAS DAS VARIÁVEIS SUPLEMENTARES NAS DIMENSÕES 1 E 2 DA ANÁLISE HOMALS NOS DIVERSOS DOMÍNIOS DA REPRESENTAÇÃO

Quadro D.1

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Conteúdo do Problema

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.6360	.1070
	N	67	67
	Desvio Padrão	.9744	.9637
9°	Média	.2416	-.2135
	N	68	68
	Desvio Padrão	.8679	1.1328
12°	Média	.3813	.1101
	N	66	66
	Desvio Padrão	.8518	.8775
Total	Média	-5.0767E-03	-2.4926E-04
	N	201	201
	Desvio Padrão	1.0024	1.0050
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.4046	.1929
	N	46	46
	Desvio Padrão	1.0382	.9827
Assimétrico	Média	.1351	-4.2402E-02
	N	145	145
	Desvio Padrão	.9782	.9983
Total	Média	5.082E-03	1.428E-02
	N	191	191
	Desvio Padrão	1.0169	.9971

Quadro D.2

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Explicação Causal do Problema

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.4499	-.1248
	N	68	68
	Desvio Padrão	.8081	.7409
9°	Média	7.296E-02	-6.5073E-02
	N	68	68
	Desvio Padrão	1.0349	1.0972
12°	Média	.3884	.1957
	N	66	66
	Desvio Padrão	.9799	1.1142
Total	Média	-1.3010E-16	-8.8905E-18
	N	202	202
	Desvio Padrão	1.0025	1.0025
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.5303	-.3602
	N	46	46
	Desvio Padrão	.8038	.6898
Assimétrico	Média	.2069	.1078
	N	146	146
	Desvio Padrão	.9992	1.0826
Total	Média	3.026E-02	-4.3172E-03
	N	192	192
	Desvio Padrão	1.0048	1.0207

Quadro D.3

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Estratégia Reais de Resolução

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.2994	-.3147
	N	68	68
	Desvio Padrão	.9122	.8184
9°	Média	-.1445	-1.8341E-02
	N	68	68
	Desvio Padrão	.9360	.9657
12°	Média	.4573	.3432
	N	66	66
	Desvio Padrão	1.0094	1.1102
Total	Média	-4.2067E-17	-5.2042E-18
	N	202	202
	Desvio Padrão	1.0025	1.0025
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-1.9261E-02	-.3825
	N	46	46
	Desvio Padrão	.9460	.8023
Assimétrico	Média	8.466E-03	.1329
	N	146	146
	Desvio Padrão	1.0095	1.0496
Total	Média	1.823E-03	9.413E-03
	N	192	192
	Desvio Padrão	.9923	1.0182

Quadro D.4

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Responsabilidades de Acção do Professor nos Modos Reais de Resolução

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.2859	-.2527
	N	66	66
	Desvio Padrão	.7511	.9184
9°	Média	3.974E-02	.2373
	N	60	60
	Desvio Padrão	1.0030	.9871
12°	Média	.2498	3.696E-02
	N	66	66
	Desvio Padrão	1.1527	1.0525
Total	Média	-1.2794E-17	1.153E-16
	N	192	192
	Desvio Padrão	1.0026	1.0026
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.1609	-.1347
	N	45	45
	Desvio Padrão	.9061	.8568
Assimétrico	Média	6.939E-02	4.704E-02
	N	137	137
	Desvio Padrão	1.0437	1.0498
Total	Média	1.244E-02	2.102E-03
	N	182	182
	Desvio Padrão	1.0139	1.0063

Quadro D.5

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 Variáveis do Domínio Responsabilidades de Acção do Aluno nos Modos Reais de Resolução

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.2037	-.1750
	N	66	66
	Desvio Padrão	.8564	.7488
9°	Média	7.157E-02	3.071E-02
	N	60	60
	Desvio Padrão	.9848	.9743
12°	Média	-.2688	.1471
	N	66	66
	Desvio Padrão	1.1045	1.2156
Total	Média	-1.3357E-16	-2.2291E-16
	N	192	192
	Desvio Padrão	1.0026	1.0026
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	1.451E-02	-.3925
	N	45	45
	Desvio Padrão	1.0970	.6092
Assimétrico	Média	-3.8519E-02	.1304
	N	137	137
	Desvio Padrão	.9945	1.0743
Total	Média	-2.5407E-02	1.117E-03
	N	182	182
	Desvio Padrão	1.0180	1.0043

Quadro D.6

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Justificação da Resolução Real

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	6.929E-02	.2379
	N	68	68
	Desvio Padrão	.9919	.9606
9°	Média	-6.9917E-02	-.1567
	N	68	68
	Desvio Padrão	1.0635	.9125
12°	Média	6.421E-04	-8.3653E-02
	N	66	66
	Desvio Padrão	.9579	1.0983
Total	Média	-1.8757E-16	1.648E-17
	N	202	202
	Desvio Padrão	1.0025	1.0025
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-7.7531E-02	.1482
	N	46	46
	Desvio Padrão	1.0661	.9414
Assimétrico	Média	4.633E-02	6.185E-03
	N	146	146
	Desvio Padrão	.9680	.9517
Total	Média	1.666E-02	4.021E-02
	N	192	192
	Desvio Padrão	.9909	.9487

Quadro D.7

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Modos Alternativos de Resolução

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.1333	-8.3246E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.1127	.9746
9°	Média	2.054E-03	.2629
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8881	1.0718
12°	Média	-.1142	-.1515
	N	64	64
	Desvio Padrão	.9983	.9361
Total	Média	-5.8764E-17	1.325E-16
	N	172	172
	Desvio Padrão	1.0029	1.0029
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	.3161	-.1467
	N	37	37
	Desvio Padrão	1.1395	.9715
Assimétrico	Média	-5.3185E-02	3.438E-02
	N	127	127
	Desvio Padrão	.9332	1.0381
Total	Média	3.014E-02	-6.4857E-03
	N	164	164
	Desvio Padrão	.9920	1.0234

Quadro D.8

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Responsabilidades de Acção do Professor nos Modos Alternativos de Resolução

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.1930	-.2022
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.1201	.8760
9°	Média	6.937E-02	.1842
	N	54	54
	Desvio Padrão	.9175	1.0825
12°	Média	.1213	1.764E-02
	N	55	55
	Desvio Padrão	.9507	1.0198
Total	Média	-4.3368E-18	-3.2960E-17
	N	163	163
	Desvio Padrão	1.0031	1.0031
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.1053	-.2210
	N	36	36
	Desvio Padrão	1.1607	.7810
Assimétrico	Média	5.928E-02	5.660E-02
	N	120	120
	Desvio Padrão	.9516	1.0570
Total	Média	2.130E-02	-7.4697E-03
	N	156	156
	Desvio Padrão	1.0021	1.0046

Quadro D.9

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Obstáculos à Alternativa

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.3294	3.431E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8690	.8411
9°	Média	.2131	-9.8080E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.0695	.8987
12°	Média	9.816E-02	5.381E-02
	N	64	64
	Desvio Padrão	.9955	1.2014
Total	Média	-7.4593E-17	1.138E-17
	N	172	172
	Desvio Padrão	1.0029	1.0029
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.4275	.2454
	N	37	37
	Desvio Padrão	.7851	1.1270
Assimétrico	Média	.1513	-8.3250E-02
	N	127	127
	Desvio Padrão	1.0319	.9495
Total	Média	2.070E-02	-9.0954E-03
	N	164	164
	Desvio Padrão	1.0090	.9982

Quadro D.10

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Eficácia da Resolução Real

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.1246	-.3035
	N	68	68
	Desvio Padrão	1.1659	.9855
9°	Média	-.1872	-4.4055E-02
	N	68	68
	Desvio Padrão	.9529	1.0097
12°	Média	6.452E-02	.3581
	N	66	66
	Desvio Padrão	.8447	.9095
Total	Média	-1.1102E-16	1.934E-16
	N	202	202
	Desvio Padrão	1.0025	1.0025
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.1224	-8.8415E-02
	N	46	46
	Desvio Padrão	1.0480	1.1182
Assimétrico	Média	8.351E-03	3.161E-02
	N	146	146
	Desvio Padrão	.9701	.9637
Total	Média	-2.2976E-02	2.856E-03
	N	192	192
	Desvio Padrão	.9881	1.0012

Quadro D.11

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio Eficácia da Alternativa de Resolução

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.2439	5.524E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8719	.8731
9°	Média	-1.4563E-02	-1.5026E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	.9061	1.0373
12°	Média	-.1935	-3.3929E-02
	N	64	64
	Desvio Padrão	1.1448	1.0862
Total	Média	1.023E-16	6.722E-17
	N	172	172
	Desvio Padrão	1.0029	1.0029
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	.1851	-5.8261E-02
	N	37	37
	Desvio Padrão	.9734	.8586
Assimétrico	Média	-7.3018E-02	1.390E-03
	N	127	127
	Desvio Padrão	1.0267	1.0461
Total	Média	-1.4785E-02	1.2068E-02
	N	164	164
	Desvio Padrão	1.0177	1.0047

Quadro D.12

As Médias das Variáveis Suplementares no Domínio da Eficácia

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.4020	.1402
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8239	.9985
9°	Média	-5.8040e-02	-7.5183E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8437	1.0730
12°	Média	.3944	-5.5761E-02
	N	63	63
	Desvio Padrão	1.1259	.9467
Total	Média	-2.7756E-17	2.624E-17
	N	171	171
	Desvio Padrão	1.0029	1.0029
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.3828	5.643E-02
	N	36	36
	Desvio Padrão	.8355	1.0779
Assimétrico	Média	.1452	-2.8426E-02
	N	127	127
	Desvio Padrão	1.0187	1.0130
Total	Média	2.858E-02	-9.6849E-03
	N	163	163
	Desvio Padrão	1.0031	1.0249

Quadro D.13

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio da Justiça na Resolução Real

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-.2851	-7.7000E-02
	N	68	68
	Desvio Padrão	.7561	.9785
9°	Média	-1.3848E-02	-7.5337E-02
	N	68	68
	Desvio Padrão	1.1640	.9526
12°	Média	.3080	.1570
	N	66	66
	Desvio Padrão	.9697	1.0715
Total	Média	6.462E-17	4.684E-17
	N	202	202
	Desvio Padrão	1.0025	1.0025
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	-.3294	1.375E-02
	N	46	46
	Desvio Padrão	.7547	1.1084
Assimétrico	Média	9.969E-02	8.431E-03
	N	146	146
	Desvio Padrão	1.0591	.9283
Total	Média	-3.1157E-03	9.706E-03
	N	192	192
	Desvio Padrão	1.0097	.9714

Quadro D.14

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio da Justiça da Alternativa

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	-9.5890E-02	.3224
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8898	1.0246
9°	Média	6.904E-02	-.1808
	N	54	54
	Desvio Padrão	.9819	.9004
12°	Média	2.265E-02	-.1195
	N	64	64
	Desvio Padrão	1.1138	1.0165
Total	Média	5.378E-17	-2.2551E-17
	N	172	172
	Desvio Padrão	1.0029	1.0029
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	2.031E-02	.1863
	N	37	37
	Desvio Padrão	.8904	1.1117
Assimétrico	Média	8.646E-03	-7.8596E-02
	N	127	127
	Desvio Padrão	1.0640	.9807
Total	Média	1.128E-02	-1.8841E-02
	N	164	164
	Desvio Padrão	1.0249	1.0143

Quadro D.15

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio da Justiça

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.2412	.1668
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8639	1.0351
9°	Média	3.244E-02	-.1481
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.1385	1.0089
12°	Média	-.2688	-8.5360E-03
	N	60	60
	Desvio Padrão	.9591	.9642
Total	Média	-8.0364E-03	2.960E-03
	N	168	168
	Desvio Padrão	1.0091	1.0038
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	.1473	.1669
	N	36	36
	Desvio Padrão	.8034	.9101
Assimétrico	Média	-5.6851E-02	-3.5063E-02
	N	124	124
	Desvio Padrão	1.0622	1.0397
Total	Média	-1.0925E-02	1.038E-02
	N	160	160
	Desvio Padrão	1.0110	1.0128

Quadro D.16

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio do Cuidado na Resolução Real

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.2412	.1668
	N	54	54
	Desvio Padrão	.8639	1.0351
9°	Média	3.244E-02	-.1481
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.1385	1.0089
12°	Média	-.2688	-8.5360E-03
	N	60	60
	Desvio Padrão	.9591	.9642
Total	Média	-8.0364E-03	2.960E-03
	N	168	168
	Desvio Padrão	1.0091	1.0038
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	.1473	.1669
	N	36	36
	Desvio Padrão	.8034	.9101
Assimétrico	Média	-5.6851E-02	-3.5063E-02
	N	124	124
	Desvio Padrão	1.0622	1.0397
Total	Média	-1.0925E-02	1.038E-02
	N	160	160
	Desvio Padrão	1.0110	1.0128

Quadro D.17

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio do Cuidado na Resolução Alternativa

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.1101	-.1544
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.0098	.9608
9°	Média	1.108E-02	-2.2437E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.0630	1.0626
12°	Média	-.1128	.1646
	N	58	58
	Desvio Padrão	.9428	.9764
Total	Média	1.084E-17	3.643E-17
	N	166	166
	Desvio Padrão	1.0030	1.0030
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	.2124	-.1440
	N	36	36
	Desvio Padrão	1.0148	1.1146
Assimétrico	Média	-7.1396E-02	4.391E-02
	N	123	123
	Desvio Padrão	.9553	.9837
Total	Média	-7.1396E-02	4.391E-02
	N	123	123
	Desvio Padrão	.9553	.9837

Quadro D.18

As Médias das Variáveis Suplementares nas Dimensões 1 e 2 do Domínio do Cuidado

Ano de Escolaridade		Dimensão 1	Dimensão 2
6°	Média	.1101	-.1544
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.0098	.9608
9°	Média	1.108E-02	-2.2437E-02
	N	54	54
	Desvio Padrão	1.0630	1.0626
12°	Média	-.1128	.1646
	N	58	58
	Desvio Padrão	.9428	.9764
Total	Média	1.084E-17	3.643E-17
	N	166	166
	Desvio Padrão	1.0030	1.0030
Natureza do Conflito			
Simétrico	Média	.2124	-.1440
	N	36	36
	Desvio Padrão	1.0148	1.1146
Assimétrico	Média	-7.1396E-02	4.391E-02
	N	123	123
	Desvio Padrão	.9553	.9837
Total	Média	-7.1419E-03	1.365E-03
	N	159	159
	Desvio Padrão	.9731	1.0142

APÊNDICE E

RESULTADOS DO TESTE DE RESIDUAIS DE FREEMAN TUKEY

Apresentam-se de seguida os resultados da aplicação do teste dos residuais de Freeman Tukey, nos casos em que foi possível identificar as situações que significativamente contribuíam para a verificação de não independência entre as variáveis consideradas. O sinal * indica significância para um nível de .05 e ** indica significância para um nível de .01. Em todas as situações os graus de liberdade são igual a dois. O valor do qui quadrado de cada uma das situações consideradas consta no texto do Capítulo 4 da tese. O teste, como oportunamente se referiu, foi utilizado na sequência do qui quadrado, nas situações em que se lidou com o cruzamento de mais do que duas variáveis.

Conflito e Resoluções

Quadro E.1
Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Invocação do Comportamento do Aluno na Relação com o Professor na Definição do Conflito

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	2.0522 *	-2.4761*
9°	-1.777	1.6598
12°	-.4767	.5548

Quadro E.2
Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Contestação do Professor pelo Aluno

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	1.3764	-3.0062 **
9°	.3298	-.4868
12°	.1.8127	2.6934 **

Quadro E.3
Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Invocação do Comportamento do Aluno para com Colegas na Definição do Conflito

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	-3.1806 **	3.5469 **
9°	1.0964	-1.7223
12°	1.6987	-3.0379 **

Quadro E.4

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Invocação de Danos Físicos a Colegas na Definição do Conflito

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	-2.8113 **	4.1787 **
9°	1.0432	-2.5372 *
12°	1.5119	-4.7036 **

Quadro E.5

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Invocação do Comportamento do Professor na Relação com o Aluno na Definição do Conflito

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	2.6576**	-3.1578**
9°	-.1899	.2583
12°	-3.1226**	2.4*

Quadro E.6

Cruzamento do Sexo com o Lócus da Descrição do Conflito

Sexo	Endógeno	Exógeno	Misto
Raparigas	-1.9617*	-.9571	1.3603
Rapazes	1.4673	.8789	-1.2764

Quadro E.7

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Imposição na Resolução Real

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	-.9439	.9959
9°	-.9439	.9959
12°	1.8255	-2.191 *

Quadro E.8

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Atribuição ao Professor do Uso da Imposição

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	-1.1402	1.2619
9°	-.7076	.8459
12°	1.7813	-2.362 *

Quadro E.9

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Atribuição ao Professor do Uso da Estratégia Negativa

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	-.7512	.8326
9°	-1.0225	1.078
12°	1.7279	-2.0834 *

Quadro E.10

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a *Atribuição ao Professor do Uso de Procedimentos de Distância*

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	1.0374	-2.615 **
9º	-.2355	.6057
12º	-.7517	1.5147

Quadro E.11

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Volume de Atribuição ao Aluno de Acções Resolutivas

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	1.9095	-2.0707 *
9º	-.0059	.0892
12º	-2.1434 *	1.7845

Quadro E.12

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a *Atribuição ao Aluno do Uso da Estratégia Negativa*

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	1.9095	-2.0707 *
9º	-.0059	.0892
12º	-2.1434 *	1.7845

Quadro E.13

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a *Atribuição ao Aluno do Uso da Estratégia Intermédia*

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	.7446	-1.4165
9º	.6848	-1.2751
12º	-1.4505	2.3202 *

Quadro E.14

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Proposição de Recurso a Terceiros

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	-1.0856	1.7974
9º	-.03	.1895
12º	1.1335	-2.3803 *

Quadro E.15

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Proposição de Recurso a Procedimentos Instrumentais

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	.9317	-2.0037 *
9º	-.223	.5495
12º	-.6587	1.2668

Formas e Conteúdos Explicativos

Quadro E.16

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Estilo de Explicação Causal do Conflito

Sexo	Unilateral	Bilateral	Interactivo
6º	1.1213	-2.001 *	-.6362
9º	.5487	-1.2361	.1021
12º	-1.6879	2.4441 *	.6686

Quadro E.17

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Atribuição ao Professor na Explicação Causal do Conflito

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	2.8321 **	-3.8577 **
9º	-.0165	.1032
12º	-3.6339 **	2.9089 **

Quadro E.18

Cruzamento da Natureza do Conflito com o Estilo Explicativo do Conflito

Natureza do Conflito	Unilateral	Bilateral	Interactivo
Simétrico	.6458	-3.7359 **	.8304
Assimétrico	-.3011	1.1787	-.3835

Quadro E.19

Cruzamento da Natureza do Conflito com o Lócus Explicativo do Conflito

Natureza do Conflito	Endógeno	Exógeno	Misto
Simétrico	-2.2818 *	1.7365	-.6493
Assimétrico	.9577	.983	.4014

Quadro E.20

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Estilo Justificativo da Resolução Real

Ano	Unilateral	Bilateral	Interactivo
6º	1.4065	-2.9302 **	-.9106
9º	-.652	1.0881	.5295
12º	-.7454	1.2426	.4655

Quadro E.21

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Justificação da Resolução Real com Base no Critério Adequação da Resolução

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	1.4845	-3.0327 **
9°	-1.0091	1.5922
12°	-.4999	.8904

Quadro E.22

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Estilo de Justificação da Resolução Real

Ano	Unilateral	Bilateral	Interactivo
6ª	1.4065	-2.9302 **	-.9106
9ª	-.652	1.0881	.5295
12ª	-.7454	1.2426	.4655

Quadro E.23

Cruzamento da Natureza do Conflito com o Estilo de Justificação da Resolução Real

Natureza do Conflito	Unilateral	Bilateral	Interactivo
Simétrico	.7526	-2.1476*	1.4829
Assimétrico	-.3692	.9877	-1.6894

Quadro E.24

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Estilo Justificativo dos Obstáculos à Alternativa

Sexo	Unilateral	Bilateral	Interactivo
6°	.8797	-3.0637 **	.5711
9°	.2594	-.0995	-.3375
12°	-1.0864	2.1368 *	6.710001E-02

Quadro E.25

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Lócus Justificativo dos Obstáculos à Alternativa

Sexo	Endógeno	Exógeno	Misto
6°	-.4606	1.4973	-2.4905 *
9°	.9651	-.2689	-.4001
12°	-.2432	-1.0794	1.8311

Quadro E.26

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Atribuição ao Aluno dos Obstáculos à Alternativa

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	1.5467	-2.4224 *
9°	.0672	.0217
12°	-1.7049	2.0215 *

Quadro E.27

Cruzamento do Lócus Descritivo do Conflito com o Uso da Comunicação Unidireccional na Resolução Real

Lócus	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
Endógeno	-.0271	.2385
Exógeno	1.3419	-3.7447 **
Misto	-.6449	1.0811

Quadro E.28

Cruzamento do Lócus Justificativo da Resolução Real com o Uso de Procedimentos de Distância

Lócus	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
Endógeno	-.2644	.8963
Exógeno	.6777	-2.3816 *
Misto	-.5713	1.5111

Quadro E.29

Cruzamento do Lócus Descritivo do Conflito com a Proposição de Uso da Estratégia Positiva

Lócus	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
Endógeno	1.6218	-2.1775 *
Exógeno	-.8078	.8973
Misto	-.4627	.5535

Quadro E.30

Cruzamento do Lócus Descritivo do Conflito com a Proposição de Uso de Procedimentos de Aproximação

Lócus	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
Endógeno	1.1387	-2.2515 *
Exógeno	-.9935	1.4169
Misto	-.0792	.2304

Quadro E.31

Cruzamento do Lócus Justificativo dos Obstáculos à Alternativa com a Proposição de Uso do Recurso a Terceiros

Lócus	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
Endógeno	-.1238	.4442
Exógeno	-.4615	.9722
Misto	.9806	-3.0461 **

Quadro E.32

Cruzamento do Lócus Justificativo dos Obstáculos à Alternativa com a Proposição de Uso pelos Alunos do Recurso a Terceiros

Lócus	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
Endógeno	.4165	-.9595
Exógeno	-.5748	1.4565
Misto	.6087	-2.2239 *

Justiça e Cuidar nas Resoluções

Quadro E.33

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Avaliação Positiva da Justiça da Resolução Real

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	-1.0325	1.3024
9º	-.8681	1.1256
12º	1.8426	-2.8812 **

Quadro E.34

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Protecção da Tarefa como Critério de Justiça na Resolução Real

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	.9373	-2.4721 *
9º	.3161	-.5947
12º	-1.2502	2.3956 *

Quadro E.35

Cruzamento do Ano de Escolaridade com Autonomia como Critério de Justiça na Resolução Real

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	1.9818 *	-2.1271 *
9º	-1.3616	1.2163
12º	-.7873	.7695

Quadro E.36

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Poder Resolutivo da Resolução como Critério de Justiça na Resolução Alternativa

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	-1.0896	1.9693 *
9º	-.2486	.6187
12º	1.3328	-3.6583 **

Quadro E.37

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Protecção da Tarefa como Critério do Cuidar na Resolução Real

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	.9444	-2.0421 *
9°	-.4649	.9605
12°	-.4318	.9047

Quadro E.38

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Autonomia como Critério do Cuidar na Resolução Real

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	1.8363	-2.1126 *
9°	-.5696	.6331
12°	-1.4061	1.3421

Quadro E.39

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Orientação Perfeccionista como Critério do Cuidar na Resolução Alternativa

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	.946	-1.9376
9°	.5813	-1.0283
12°	-1.472	2.3269 *

Quadro E.40

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Autonomia como Critério do Cuidar na Resolução Alternativa

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	.8016	-1.0899
9°	1.2332	-1.8809
12°	-2.0444 *	2.3624 *

Quadro E.41

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Orientação Perfeccionista como Critério do Cuidar na Resolução

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6°	.7985	-2.3358 *
9°	.1746	-.284
12°	-.9262	2.0552 *

Quadro E.42

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Autonomia como Critério do Cuidar na Resolução

Ano de Escolaridade	Ausência do Conteúdo da Representação	Presença do Conteúdo da Representação
6º	1.0801	-1.9657 *
9º	.4334	-.6345
12º	-1.5437	2.2321 *

Cruzamento do Ano de Escolaridade com Outras Variáveis de Ancoragem

Quadro E.43

Cruzamento do Ano de Escolaridade com a Natureza do Conflito

Ano de Escolaridade	Conflitos Simétricos	Conflitos Assimétricos
6º	4.2485 **	-3.3913 **
9º	-3.3301 **	1.4804
12º	-3.1487 **	1.418

Quadro E.44

Cruzamento do Ano de Escolaridade com o Envolvimento do Narrador

Ano de Escolaridade	Narrador Envolvido	Narrador Não Envolvido
6º	-.6544	.8795
9º	-.9811	1.236
12º	1.6198	2.4017 *

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

ERRATA

O CONFLITO INTERPESSOAL NA SALA DE AULA. REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES E QUALIDADE DESENVOLVIMENTAL DO CONTEXTO

Página	Onde se lê	Leia-se
11	preditoras	de ancoragem
11	preditivas	de ancoragem
11	constitua	constituía
13	garante	garantes
14	pg.	p.
16	instaurem	instauram
19	opiniões	atitudes
19	opiniões	atitudes
27	da	das
33	principio	princípio
33	do	*cortar a palavra*
13	seguindo	segundo
34	actor	autor
34	principio	princípio
34	principio	princípio
34	na	da
36	principio	princípio
36	das	da
44	economia	Economia
44	criticas	críticas
52	o	a
52	um	uma
52	outro	outra
60	estratégias	tácticas
61	ente	entre
62	consideração	considerações
64	primeira	primeiro
64	recuso	recurso
70	preditoras	*cortar a palavra*
70	estratégicas	estratégias
136	domínio moral, ou da resolução de ...	retirar vírgula
132	criam	cria
137	atribuir	atribui
137	Um prática	uma prática
139	,inevitavelmente	,inevitavelmente,
137	vida Daí	vida. Daí
213	quer o relacionamento	quer do relacionamento
214	sublinha	sublinha que
217	outro tipos	outros tipos
217	quatro	cortar
410	segundo lugar	seguida

411	resoluções	avaliações
412		*Cortar o último parágrafo. Deslocar o seu último período ("No capítulo seguinte ...") para o final do ponto 4.7*
472	níveis	dimensões cognitivas
498	descritivo	atributivo
501	não imediatistas	imediatistas
510	produtivas	não produtivas

ANEXOS

O CONFLITO INTERPESSOAL NA SALA DE AULA

REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES E QUALIDADE DESENVOLVIMENTAL DO CONTEXTO

Ana Maria Favita Carita de Magalhães

Tese Apresentada para Obtenção do Grau de Doutoramento em Psicologia da Educação

ANEXO A

A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A.1 Análise de Conteúdo

Dada a natureza dos nossos objectivos, bem como a da informação recolhida e o modo como ela foi recolhida, a análise de conteúdo (AC) impôs-se como a técnica de análise mais ajustada à pesquisa. A AC assume pois especial relevo no tratamento daquela que é também a mais relevante fonte de informação considerada na nossa pesquisa: os discursos dos sujeitos sobre os objectos que lhes são propostos. Por isso propomo-nos conceder especial atenção à clarificação de alguns aspectos da AC, bem como ao nosso posicionamento em relação a eles.

Consideraremos então nesta secção (a) alguns elementos relacionados com a emergência da AC, (b) a sua natureza ou o que especialmente a caracteriza, (c) as suas finalidades e principais modalidades, (d) as suas fases e respectivos procedimentos específicos. Iremos terminando a consideração de cada uma destes aspectos com a referência ao modo como deles nos apropriámos e fecharemos a secção com (e) uma síntese sobre o nosso posicionamento relativamente à AC.

A Emergência da Análise de Conteúdo

A AC, nos termos aproximados àqueles em que hoje é praticada, tem as suas origens próximas nos estudos quantitativos da imprensa escrita. Estes estudos começaram por se desenvolver nos EUA desde o início de século como resposta a um pedido social. Um dos pedidos mais conhecidos tinha a ver com o conhecimento da propaganda inimiga, a identificação dos seus principais métodos e temas, a compreensão dos seus mecanismos de influência, com vista à organização de uma resposta eficaz. Com este tipo de pedidos mais políticos, os pedidos económicos e os terapêuticos compõem as três grandes áreas de pedido social com que a AC começou por se confrontar (Ghiglione & Matalon, 1978).

A AC começou pois por ser uma técnica especialmente utilizada no estudo da comunicação social e da propaganda política (Lasswell,1927; Berelson & Lazarfeld, 1948 citados em Vala, 1986), tendo-se constituído nos dias de hoje como uma das mais recorrentes técnicas de análise de dados no campo das ciências sociais e humanas. Deve-se a progressiva extensão do seu uso ao reconhecimento dos ganhos conseguidos por uma abordagem sistemática dos discursos sobre a apreensão impressionista dos mesmos, nomeadamente em termos de objectividade.

Apesar da influência desta técnica, não deixa de se reconhecer as dificuldades e limites que lhe são inerentes, muito especialmente no que se refere ao importante papel do

codificador no estabelecimento do sentido do texto (Ghiglione & Matalon, 1978). As criticas realizadas têm conduzido ao surgimento de várias propostas de impacte mais ou menos efémero, sendo que, "contrariamente ao que seria de prever há alguns anos, a análise de conteúdo volta-se de novo para os mestres do passado e reaprende as lições de Berelson (1954) e de Osgood (1959)" (Vala, 1986, p. 102).

Em que Consiste a Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constitui-se antes de mais como um método de análise de dados que pretende dar resposta a um certo pedido social, mas que se revela com alguma fraqueza teórica. Apesar desta fraqueza, a presença do pedido social a que é suposto a AC dar resposta, leva-a a procurar desenvolver-se com a maior fiabilidade possível, com vista a poder satisfazer a encomenda feita (Ghiglione & Matalon, 1978).

Para alguns investigadores a AC não é propriamente um método de investigação, mas uma técnica, ou antes um conjunto diverso de técnicas de análise e tratamento das comunicações (Henry & Moscovici, 1968), susceptíveis de serem mobilizadas, quer em qualquer dos procedimentos lógicos de investigação empírica, seja ela experimental, de medida (ou análise extensiva) ou de caso (ou análise intensiva), quer em qualquer dos níveis da referida investigação (descritivo, correlacional, causal) (Vala, 1986). Aliás, a "análise de conteúdo é antes de mais *uma prática inscrita numa pragmática.* Pretende-se com isto dizer que uma análise de conteúdo participa da história de um processo de investigação realizado num dado momento por actores sociais. Ela é apenas uma parte deste processo que a ultrapassa e sobredetermina, conferindo-lhe assim os seus critérios de pertinência." (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980, p. 5)

Sendo o uso da AC particularmente adequado no tratamento de material dito de tipo qualitativo, subjaz à análise de conteúdo um atitude de procura de superação da impressão e compreensão imediatista de uma qualquer comunicação, qualquer que seja o código em que a mesma se apresente. Procurar ver mais e com mais rigor, ir metodicamente além do que aparece, tal é o desiderato da AC. Trata-se ao fim e ao cabo de cumprir duas funções de análise que podem, aliás, funcionar de um modo complementar, a saber: (a) uma *função heurística*, apostada na exploração e descoberta, no ir ver o que pode aparecer. Trata-se de uma análise que pode ser dirigida quer à exploração dos significados (como é o caso da análise temática), quer dos significantes (como é o caso da análise léxica ou da análise de procedimentos); (b) uma *função de administração de prova.* Neste caso são equacionadas

questões ou hipóteses que orientam a pesquisa, a fim de as mesmas poderem obter a sua confirmação ou infirmação. Aqui a análise de conteúdo tem um função não estritamente exploratória, competindo-lhe servir de prova (Bardin, 1988).

A AC é muito influenciada pelo tipo de código e suporte da comunicação, pela sua natureza e pelos objectivos da pesquisa, pelo que, embora existam algumas regras gerais, não existe um receituário pronto a servir, genericamente aplicável a todas as situações. O que determina a pertinência do método de análise seguido pelo analista tem a ver com a situação concreta em que decorre a pesquisa e, mesmo assim, não deve concluir-se que existe uma relação estrita entre um dado método e um dado tipo de situações. Podemos talvez antes admitir que alguns métodos são mais convenientes do que outros para este ou aquele tipo de objectivos de investigação (Ghiglione & Matalon, 1980).

Os objectivos da pesquisa, bem como as suas referências teóricas deverão pois estar presentes na escolha do percurso a seguir dentro da AC, como o devem estar em investigações empíricas de qualquer outra natureza. Por um lado, são os objectivos da pesquisa que orientam a exploração dos dados recolhidos, que dão sentido a essa procura, que podem tornar esta efectivamente profícua (Ghiglione & Matalon, 1980). Por outro lado, são os conceitos analíticos prévios, provenientes deste ou daquele quadro teórico, que ditarão e legitimarão a pertinência das opções que o analista tem de realizar na aplicação do método (Vala, 1986).

O Nosso Posicionamento

Clarifiquemos então a posição do nosso projecto e percurso investigativo por referência aos equacionamentos sobre a AC, colocados nos parágrafos anteriores. A propósito e antes de mais talvez valha a pena dizer que a nossa investigação claramente não se organiza no quadro dos procedimentos lógicos próprios de uma investigação empírica de caracter experimental, situando-se mais proximamente dos procedimentos de medida ou de análise extensiva; em algumas situações de análise podemos igualmente falar de uma aproximação aos procedimentos de estudo de caso ou de análise intensiva.

Esclareça-se ainda que a nossa pesquisa não se encontra organizada para servir o nível de uma pesquisa causal, situando-se antes mais proximamente dos níveis descritivo e correlacional. Aliás preferiríamos, quanto ao nível, caracterizar a nossa investigação como descritiva e comparativa: descritiva porque, através da AC, nos interessa explorar e descrever as dimensões mais salientes do conteúdo representacional em estudo; comparativa, porque não nos centramos nos indivíduos, antes nos interessamos por comparar o universo simbólico

dos grupos da nossa amostra, grupos definidos pelas variáveis de ancoragem consideradas no estudo. Foi pois numa investigação com estes contornos que procurámos simultaneamente mobilizar quer a função heurística da AC, quer a sua função de administração de prova, ainda que a primeira função assuma porventura um estatuto mais relevante no processo.

Apropriando-nos da função heurística da AC adoptámos perante os discursos uma atitude eminentemente exploratória: uma atitude que procura descobrir e ou construir o sentido dos discursos, de um modo predominantemente indutivo, se bem que no quadro do cumprimento dos objectivos da pesquisa. Porém fomos também questionando os discursos a partir de certos constructos teóricos, procurando verificar a sua presença ou ausência nos discursos dos sujeitos, cumprindo assim aquilo que Bardin (1988) designa por *administração de prova*, o uso da AC *para servir de prova*.

Finalidades e Modalidades da Análise de Conteúdo

Nesta secção propomo-nos considerar integradamente algumas das mais destacadas modalidades de análise de conteúdo, bem como os objectivos que lhes são inerentes. Elas correspondem, ao fim e ao cabo, a ângulos diferentes do olhar sobre os dados. Assim debruçar-nos-emos sobre as análises (a) descritivas e inferenciais, (b) quantitativas e qualitativas, (c) temáticas, formais e estruturais, ao mesmo tempo que exploraremos o sentido das suas eventuais oposições. Como de depreende do conjunto do que aqui já se enunciou sobre AC, mas que importa sublinhar, aquelas distinções só são válidas de uma forma muito geral, havendo vários métodos que recorrem a uma e outra variante, a uma e outra metodologia. Observe-se ainda que, relativamente a cada modalidade, e tendo em conta o que acabou de se referir sobre as fronteiras entre umas e outras, procuraremos aclarar o seu estatuto no quadro da nossa metodologia.

Descrição e Inferência

Numa das suas mais clássicas definições a AC apresenta-se como uma técnica (a) que procede através da descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e que (b) visa a interpretação dessas comunicações (Berelson,1952). Uma primeira ideia que se destaca desta definição é pois a da descrição objectiva das comunicações. Trata-se de um procedimento que supõe o recorte da mensagem em unidades de codificação ou registo, com vista à sua integração em categorias significativas susceptíveis

de ordenar os elementos dispersos da mensagem. Procura-se assim tornar o discurso mais inteligível, na medida em que se faz sobressair os seus elementos mais significativos em função da sua importância, da sua frequência e por vezes da sua estrutura, afim de que possam ser comparados e ou agregados aos discursos de outros sujeitos (Bardin,1988).

Destacam-se na clássica definição de Berelson dois outros aspectos fundamentais: por um lado, a ideia de que esta técnica deve ser dirigida à quantificação dos dados em análise e, por outro, a preocupação em salvaguardar a objectividade do processo mediante o apego à dimensão manifesta do discurso. Este apego à dimensão manifesta do discurso viria posteriormente a ser contestada, ainda por analistas americanos. Com efeito, outros autores, particularmente a partir dos anos 50, adoptam uma postura algo diferente, salientando, por exemplo, que à AC interessa *todo o comportamento simbólico* (Cartwright, 1953), ou que a AC deve permitir não só a inventariação e exaustiva descrição dos dados, mas também, cuidando da explicitação da lógica utilizada, a realização de inferências replicáveis a partir dos dados disponíveis (Krippendorf, 1980). Sem deixar de se reconhecer a legitimidade das preocupações de Berelson, nos dias de hoje aponta-se para uma perspectiva menos restritiva da AC, salientando-se a importância e a legitimidade da inferência.

A inferência é então entendida como um processo de indução lógica de determinados conhecimentos relativos ao emissor e ao seu contexto, ao destinatário, às causas ou antecedentes da mensagem, aos seus efeitos. Sintetizando, a inferência é entendida como um processo de indução sobre os factores que determinam as características do próprio texto, sobre as condições de produção e emissão da mensagem. Para este efeito espera-se que o processo dedutivo de apoie em indicadores de frequência, de co-ocorrências ou outros. Com base em processos que se pretendem explícitos e controlados, o objectivo é ultrapassar a descrição e análise da superfície dos textos e passar à interpretação. Através da interpretação, pretende-se atribuir sentido ao material inventariado, mas um sentido que, não se ficando na leitura literal dos dados, remete para além dela, para factores capazes de melhor clarificarem tal sentido.

Descrição sistemática e inferência apresentam-se pois nos dias de hoje como dois grandes objectivos da AC, entendendo-se que a legitimação da inferência decorre (Bardin,1988) da exploração e sistemática descrição dos dados. Observe-se que a inferência, enquanto processo de interpretação legitimado pelos dados, pode efectuar-se (a) sobre o emissor e as condições de produção da mensagem e seus antecedentes ou (b) sobre a própria mensagem ou ainda (c) sobre o receptor ou os efeitos da mensagem. Através da inferência

trata-se ao fim e ao cabo de realizar como que uma meta-análise de conteúdo, a qual se deve revestir dos maiores cuidados e a qual, não obstante os contributos que pode dar na verificação dos pressupostos da análise, não deve deixar de reconhecer as suas próprias limitações no campo da prova (Bardin, 1988).

Sublinhe-se ainda o reconhecimento da legitimidade da inferência sobre as condições sociais de produção do discurso, a partir da análise das mensagens dos sujeitos (Quivy & Campenhoudt,1998). O conhecimento que é possível produzir a partir dos discursos dos sujeitos pode incidir não só sobre o/s locutor/es e a sua actividade cognitiva, mas também sobre o ambiente social em que o discurso se produz, ambiente onde essa actividade cognitiva e o seu produto vão ao fim e ao cabo encontrar legitimação, ao mesmo tempo que aí podem assumir, a jusante, um papel legitimador das práticas sociais emergentes.

Análise Quantitativa e Análise Qualitativa

Nem todos os autores se orientam no sentido da quantificação dos dados analisados, nem todos se preocupam em responder à questão: com que frequência surgem certas características do discurso? A análise qualitativa dos discursos, mais clínica e mais preocupada com a presença ou ausência de certas características do discurso, é um caminho igualmente seguido no quadro das técnicas de AC. A objectividade, a fidelidade, em suma, a cientificidade, deixam de ser confundidas com a detalhada e quantificada análise de frequências.

Depreende-se do que foi dito na anterior secção sobre as finalidades atribuídas à AC, que estas conduzem de certo modo à configuração de variantes de AC, bem como das suas metodologias (Quivy & Campenhoudt, 1995). Daí que possamos encontrar análises de pendor mais quantitativo e outras de pendor mais qualitativo. Em teoria a variante mais quantitativa e extensiva ater-se-ía à análise de uma informação mais volumosa e mais sumária, centrada na identificação da frequência de aparecimento de diversas características do conteúdo. A variante mais qualitativa e intensiva tenderia a centrar-se em informações menos numerosas mas mais detalhadas e complexas, com a preocupação de aí detectar a presença ou ausência de certas características do discurso.

Hoje alguns analistas reconhecem que estas duas modalidades de análise podem ter um papel complementar: a primeira, pela sua natureza mais rígida, apresenta-se particularmente útil nas fases de verificação das hipóteses e a segunda, devido à sua natureza mais intuitiva, maleável e adaptável ao imprevisto, oferece-se mais adequada nas fases mais criativas de

projecção das hipóteses (Bardin,1988). Apesar dos cuidados de que se deve revestir uma análise de tipo qualitativo e do necessário reconhecimento dos limites e riscos que comporta, não se pode deixar de reconhecer o papel que ela pode desempenhar ao nível do trabalho de inferência. Acresce que o desenvolvimento dos computadores a partir dos anos 60 veio contribuir para o esbatimento daquela dicotomia e para tornar acessíveis procedimentos de tratamento dos conteúdos até então dificilmente concretizáveis.

Observe-se a propósito que, os anos 60, além das alterações e enriquecimentos introduzidos pelo uso dos computadores na AC, vêm confrontar esta com todo um conjunto de questões colocada por disciplinas afins, tais como a semiologia e a semiótica, mas também a psicanálise e o estruturalismo. Perante este movimento verificou-se então algum recuo da AC mais próxima dos procedimentos de origem, mantendo-se no entanto constante uma linha de trabalho fiel às perspectivas mais clássicas (Bardin, 1988) e na qual aliás nós próprios nos propusemos situar. É assim que a análise temática mantém, ao longo da história da AC, uma permanente actualidade.

No quadro das análises quantitativas, a análise temática "permite dar conta de maneira estatística da importância de que se reveste para o discurso dos indivíduos um certo número de representações ligadas a um problema" (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980, p. 77). Naturalmente que o facto de atribuir valor a tal procedimento, não implica ignorância sobre a existência de questões que estão por resolver. Uma dessas questões por resolver, e que não é de importância menor, tem a ver com o estatuto da própria frequência. Com efeito, o facto de um tema ser mais frequentemente abordado numa entrevista ou num conjunto de entrevistas, ou de ser abordado por mais sujeitos, não nos assegura a sua real importância: ele pode simplesmente ser mais comum nas conversações correntes e portanto mais facilmente mobilizável, pode até servir de ecrã aos temas realmente importantes e contudo omissos ou menos referidos.

A utilidade atribuída à quantificação, nomeadamente para efeitos de comparação entre sujeitos ou grupos, não está pois alheada do reconhecimento das dificuldades associadas ao seu estatuto. Porém, apesar de todas as persistentes dificuldades, vários autores observam quanto se revela necessário um primeiro contacto exploratório, sistemático e quantificado com os dados, contacto que a análise temática nos proporciona (Ghlglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980).

Análises Temáticas, Formais e Estruturais

Uma outra distinção que pode ser feita sobre as finalidades e consequentes modalidades da AC tem a ver com o campo de incidência da análise. Com base neste critério podemos considerar três tipos de análises: análises temáticas, análises formais e análises estruturais

As *análises temáticas* são mais direccionadas à pesquisa de certos elementos do discurso, a partir dos quais se procura explorar e tornar manifestas as representações ou os juízos dos sujeitos sobre um determinado objecto, físico ou social. São exemplos de análise temática as análises categoriais e as avaliativas. As primeiras, muito usadas, assentam no agrupamento de determinadas características dos discursos em temas e categorias, cujas frequências são objecto de cálculo, frequentemente usado para posteriores comparações. As segundas, as análises avaliativas, assentam na identificação da direcção e da intensidade de certos conteúdos dos discursos, sendo igualmente objecto de cálculo a sua respectiva frequência.

As *análises formais* incidem principalmente sobre os aspectos formais do discurso, tais como, o vocabulário utilizado, o tamanho das frase, as hesitações ou as sequências. Elas têm como objectivo identificar, a partir desses aspectos, o estado de espírito do locutor e mesmo a sua ideologia e constituem seus exemplos as análises de expressão e de enunciação.

As *análises estruturais* têm como objectivo revelar a estrutura subjacente do pensamento dos sujeitos, o modo como se dispõem os diversos elementos do discurso e os princípios organizadores dessa disposição, sem atender propriamente ao seu conteúdo. A análise de co-ocorrências constitui um exemplo de tal tipo de análise e através dela o investigador procura construir um modelo operatório abstracto sobre a estrutura oculta da informação, de modo a conferir-lhe uma maior inteligibilidade teórica.

O Nosso Posicionamento

Como já se referiu, quando se trata de operacionalizar uma dada investigação, nem sempre é possível traçar fronteiras rígidas entre uma e outra modalidade de análise. Esta é aliás uma consideração particularmente pertinente a propósito da prática configurada pela investigação que aqui se relata. Em todo o caso, podemos tentar destacar aquelas que nos parecem as tendências mais fortes no percurso por nós seguido.

Assim, podemos dizer que no uso que fizemos da AC nos propusemos cumprir não só objectivos descritivos, que constituem um momento muito forte da nossa abordagem dos dados, mas também outros mais próximos de um trabalho inferencial. O cumprimento de um

e outro objectivo, do descritivo como do inferencial ou interpretativo, têm nos indicadores de frequência uma importantíssima base de sustentação, quando o que está em questão é o discurso dos grupos e mesmo a comparação entre eles. O recurso a estes dois procedimentos é justificado pelos nossos próprios objectivos: (a) identificar as dimensões mais salientes dos discursos dos sujeitos e dos grupos; (b) caracterizar o clima sociomoral da sala de aula, o qual nos propomos inferir a partir dos discursos dos sujeitos.

No quadro da dicotomia quantitativo qualitativo, gostaríamos de sublinhar alguns aspectos presentes na apropriação que fazemos da metodologia da AC e que se prendem com esta mesma dicotomia, a saber: (a) acabamos por atender sobretudo à presença ou ausência de um dado tema, categoria ou subcategoria, muito especialmente ao nível da análise do discurso de cada sujeito; (b) operamos com uma informação que é volumosa e cujos indicadores mais significativos procuramos ordenar em função da sua respectiva importância ou frequência para o conjunto da amostra e deste e daquele subgrupo: quantos sujeitos na totalidade da amostra ou neste ou naquele subgrupo usaram, ao menos uma vez, um dado tema, subtema, categoria ou subcategoria; (c) operamos com informação que, apesar de volumosa, não é de modo algum simplista ou linear, mas antes complexa e detalhada; (d) mantemos em relação a essa informação a preocupação de não perder o que nela julgamos ser essencial, no quadro dos objectivos da pesquisa; (e) embora na apresentação dos resultados a quantificação assuma um papel de grande relevo, procuramos atribuir algum espaço ao discurso directo dos sujeitos na discussão dos resultados. Resumindo e concluindo, julgamos legítimo dizer que, não só pela natureza dos dados com que lidamos, mas também pelo modo como os abordamos, a metodologia que seguimos, associa características próprias das abordagens quantitativa e qualitativa, embora, tendo em conta os objectivos da nossa pesquisa, aquela assuma um estatuto de maior predominância.

Finalmente, devemos destacar que da nossa abordagem se encontram excluídas as metodologias formais de análise. Entretanto, apresentam-se com um estatuto particularmente relevante quer a análise temática, nas suas vertentes categorial e avaliativa, quer a análise estrutural, nos termos que mais adiante teremos oportunidade de esclarecer. Saliente-se que a mobilização destas modalidades de análise foi directamente influenciada pelo modelo de análise das representações sugerido pela teoria das representações sociais a que já fizemos referência. Recorde-se que, em conformidade com tal modelo, trata-se de proceder ao estudo tendencialmente mais descritivo do conteúdo das representações e ao estudo tendencialmente mais explicativo da ancoragem das mesmas em sistemas de variáveis de natureza muito

diversa. No que respeita ao estudo do conteúdo das representações, trata-se de, por um lado, identificar e descrever as suas dimensões constituintes mais relevantes e também as atitudes avaliativas dos sujeitos face ao objecto representado, por outro lado, proceder à exploração da estrutura de conteúdo da representação em causa. Foram considerações desta natureza que nos levaram a privilegiar no nosso percurso as análises temática e estrutural no estudo da representação que é objecto da presente investigação.

Fases e Procedimentos Específicos

A AC tem desenvolvido ao longo do tempo diversas técnicas de análise, sendo *as análises categoriais temáticas de natureza quantitativa* uma das mais generalizadas. Por essa razão, e sobretudo porque ela representou para nós um importantíssimo instrumento no tratamento dos dados, passamos a expor as fases e alguns procedimentos específicos que presidem ao seu funcionamento, os quais nos esforçámos por respeitar.

As Fases da Análise de Conteúdo

Em termos gerais, podemos dizer que a análise categorial temática "consiste em isolar temas num texto a fim de, por um lado, o trazer a proporções utilizáveis e, por outro lado, permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira . . . (para esse efeito) . . . estabelece-se geralmente uma distinção entre os temas principais e os temas secundários. Os primeiros podem ser definidos como dando conta de qual é o conteúdo do texto analisado, os segundos servem para especificar o primeiro nos seus diferentes aspectos" (Ghiglione & Matalon, 1978, p. 185). Trata-se de uma caracterização do procedimento deste tipo de análise bastante esclarecedora, mas podemos ir mais longe e identificar nesse procedimento três fases fundamentais e teoricamente sucedâneas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 1988). Vejamos o que as caracteriza e distingue. Começando pela fase de pré-análise, deve sublinhar-se que é nela que o analista vai lançar as bases do trabalho subsequente, o que implica a consideração de um conjunto de procedimentos que se passa a enunciar.

1. Constituição do *corpus* de análise, ou seja, estabelecimento de quais as comunicações que vão ser tidas em conta; este estabelecimento deverá orientar-se pelas regras de exaustividade na consideração do material, representatividade da amostra, homogeneidade do tipo de documentos e sua pertinência relativamente aos objectivos da pesquisa. Joga-se aqui, em grande medida, a validade da pesquisa.

2. Preparação do material, o que, no nosso caso, corresponde à passagem a escrito das entrevistas gravadas, tendo-se o cuidado de nada omitir nessa mudança de suporte e procurando-se ao mesmo tempo manter todo o material gravado.

3. Leitura flutuante, a qual visa estabelecer um primeiro contacto com o material, uma primeira impressão, o desenvolvimento da sensibilidade do analista aos sentidos da mensagem, um primeiro levantamento de hipóteses exploratórias.

4. Formulação de hipóteses e objectivos, ainda que não seja absolutamente necessário a sua definição prévia. Alguns autores alegam mesmo a vantagem dos procedimentos exploratórios ou abertos, no quadro dos quais as hipóteses surgem como deduções construídas a partir da despreconceituada análise dos textos (Henry & Moscovicci, 1968). Outros autores sublinham antes que as hipóteses estão sempre presentes nos procedimentos de análise e categorização do analista, ainda que este nem sempre tenha consciência da sua presença, utilizando-as assim de um modo implícito (Bardin, 1988). Podemos por isso concluir que, mesmo quando se valoriza o recurso aos procedimentos exploratórios, torna-se necessário explicitar cuidadosamente as categorias de análise de modo a controlar os eventuais implícitos das mesmas.

5. A escolha dos índices (em função das hipóteses, quando existentes) e sua organização sistemática em indicadores. O texto é objecto de recorte em função dos índices que, no caso da análise temática, correspondem ou indicam explicitamente a presença do tema na mensagem. A pré-testagem destas escolhas em parte da documentação é inteiramente recomendável, tendo em conta critérios de eficácia e pertinência. Este é um dos mais delicados procedimentos da AC e porventura aquele que continua a aguardar por parte desta técnica indicações mais esclarecedoras. Dada a importância e delicadeza de que se reveste o processo de codificação iremos aprofundar um pouco mais esta questão.

A Codificação

Como já se referiu, salvo nos casos de análise exploratória, as hipóteses, ou seja, o quadro teórico, funciona como importante guia no tratamento e transformação dos dados brutos da comunicação, entendendo-se isto, antes de mais, como próprio do processo de codificação. A codificação ou processo de registo opera através do recorte, agregação e enumeração. Através da codificação os dados brutos sofrem um processo de transformação que visa tornar mais claras as características pertinentes do discurso. Pode por isso dizer-se que codificar requer a realização de três escolhas: a escolha das unidades (o recorte); a

escolha das categorias (a classificação e a agregação) e a escolha das regras de contagem (a enumeração). Detenhamo-nos um pouco em cada um destes três momentos de decisão, sublinhando contudo o melindre desta operações dado que aqui se joga uma dos mais severos reparos feitos à análise de conteúdo, a saber, o da intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto. Trata-se de um reparo que só a introdução de critérios de validação da análise poderá em parte minorar.

O recorte das unidades. Quanto à primeira escolha, a escolha das unidades, trata-se de estabelecer como segmentar ou recortar o conteúdo do texto em unidades de registo e de contexto, que sejam adequadas quer à natureza do material, quer aos objectivos da pesquisa. A escolha das unidades de registo, bem como dos respectivos indicadores, constitui uma das mais difíceis operações da AC. Que segmento de discurso recortar? Ainda aqui são as referências teóricas e os objectivos da pesquisa que devem orientar a resposta à questão.

No quadro da análise temática as unidades de registo mais utilizadas são os temas ou unidades de informação, os quais coincidem preferentemente com os núcleos de sentido, ou seja, com as unidades de significação que exprimem de um modo completo um pensamento do emissor. Berelson definia o tema como "uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares" (Bardin, 1988, p.105). Neste contexto um tema ou unidade de registo ou unidade de significação pode ser uma frase ou um conjunto de frases ou uma simples palavra, pois é o sentido e não o critério linguístico que preside à sua determinação.

As unidades semânticas reenviam pois para operações efectuadas pelo codificador sobre o sentido do texto, correspondendo estas como que a um metadiscurso do codificador sobre o texto. Já as unidades linguísticas reenviam para um recorte do texto em que se registam as unidades lexicais isoladas ou conectadas, num modelo de recorte no qual a presença do codificados é porventura menos forte (Ghiglione & Matalon, 1978). Porém, um e outro tipo de recorte não são necessariamente incompatíveis, verificando-se que alguns autores tentam realizar uma conciliação entre as unidades de tipo semântico e as unidades de tipo formal, fazendo coincidir uma e outra sempre que possível (Vala, 1986). No quadro da análise temática pode ainda considerar-se pertinente a utilização de outras unidades de registo, como sejam, por exemplo, as relativas aos referentes ou temas em redor dos quais o discurso se organiza, ou aos acontecimentos, em que a unidade de registo coincide com o relato do próprio acontecimento (Bardin, 1988).

A outra unidade de recorte a que se fez referência foi à *unidade de contexto*, segmento mais largo do discurso que permite uma leitura mais exacta do significado da unidade de registo e que, após testagem, convém igualmente estabelecer no início do processo de análise. Trata-se pois de decidir qual o contexto mais ou menos próximo da comunicação a que se recorrerá para tornar possível uma melhor clarificação do sentido da palavra, ou da(s) frase(s) escolhida(s) como unidade de registo. As dificuldades que frequentemente emergem no recorte das unidades de registo podem, por vezes, ser resolvidas mediante a definição das unidades de contexto: sendo estas mais vastas que as unidades de registo, elas iluminam o seu significado, facilitando assim a sua categorização.

O nosso posicionamento. No nosso processo de trabalho o recorte e registo em função do critério semântico constituiu, a este nível, o procedimento mais comum. Por sua vez, a unidade de contexto por nós retida na análise foi, em primeiro lugar, a resposta do sujeito à questão apresentada, socorrendo-nos em seguida do contexto geral da entrevista sempre que surgiam dúvidas no processo de categorização.

O estabelecimento das categorias. Esta é outra decisão especialmente importante do processo de codificação. Trata-se de distinguir e isolar as unidades de registo para depois as reagrupar por analogias, classificando-as finalmente por classes ou categorias; este reagrupamento é feito em função de critérios que, por aproximações sucessivas, se vão estabelecendo, até alcançarem uma fase de estabilização definitiva. Através da categorização desta condensação significativa da informação, pretende-se a revelação metódica e sistemática de índices, de dimensões ocultas do discurso, com a expectativa de assim se alcançar uma leitura simultaneamente mais rica e simplificada do mesmo.

No caso da análise temática é sobretudo o critério semântico ou de sentido que orienta a definição das categorias: unidades de registo com sentido análogo serão classificadas na mesma categoria. Isto exige uma rigorosa clarificação da categoria, mediante a selecção de indicadores de sentido que ajudem neste minucioso processo.

O sistema de categorias pode decorrer inteiramente do quadro teórico previamente escolhido (construção *a priori* ou de procedimentos fechados), sendo o texto observado através desse quadro e interrogado a seu propósito a fim de se detectar a presença ou ausência das categorias seleccionadas; pode decorrer inteiramente, através de sucessivas aproximações, da despreconceituada exploração dos dados (construção *a posteriori* ou de procedimentos abertos ou exploratórios); pode ainda resultar da combinação mais ou menos harmoniosa dos dois processos, orientando-se o investigador pelas suas questões e referências num primeiro

contacto com o material, mas deixando-se ao mesmo tempo contaminar pela riqueza desse material, abrindo as suas questões e referências aos novos *inputs* recebidos (Vala, 1986).

Ainda a propósito da escolha das categorias, observe-se que, qualquer que seja o caminho seguido na sua constituição, existe consenso quanto à necessidade de as mesmas deverem respeitar um conjunto de propriedades fundamentais, a saber: exclusividade, de modo a que cada unidade de registo possa estar em condições de integrar uma e só uma categoria; homogeneidade, de modo a que se verifique a aplicação precisa do sistema a todo o conjunto da informação; exaustividade, de modo a que todas as unidades de registo possam ser objecto de categorização; pertinência, de modo a que se assegure a adequação das categorias ao material em análise e aos objectivos da pesquisa; objectividade e fidelidade, de modo a que o sistema de categorias possa ser aplicado da mesma maneira ao conjunto do material, mesmo quando se trate de mais do que um codificador a fazê-lo; produtividade, de modo a que o sistema de categorias facilite o processo de inferência e de verificação e ou descoberta de hipóteses; auto suficiência na definição, de modo a evitar-se o permanente retorno ao texto (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980).

O nosso posicionamento. Como se referiu, na fase de pré-análise, o estabelecimento do sistema de categorias requer o desenrolar de um paciente e despreconceituado trabalho sobre uma parte do material aleatoriamente seleccionado, através do qual se exercita a elaboração e testagem do referido sistema. No que nos diz respeito, começámos por privilegiar uma abordagem exploratória dos dados, a qual conduziu à construção predominantemente indutiva de parte muito significativa da grelha de análise das transcrições, ou seja, conduziu à definição empírica de grande parte dos temas, subtemas, categorias e subcategorias. Realizámos este trabalho no quadro das respostas às questões colocadas aos sujeitos, com base nas quais se definiram os *domínios* da representação sobre a situação de conflito.

Não obstante esta abordagem, os discursos também foram interrogados a propósito de alguns constructos teóricos de natureza *a priori* cuja presença pretendíamos verificar. Estão neste caso as categorias relacionadas com dimensões mais formais da cognição e que oportunamente apresentaremos na secção sobre a grelha de análise. Na construção do nosso sistema de análise mobilizámos ainda outras categorias, as quais se distinguem das anteriores pelo facto de a sua utilização ter assente no que podemos designar como uma meta-análise dos dados. Essa meta-análise implicou a agregação das categorias iniciais com base nas definições destas categorias e na consideração de alguns constructos teóricos prévios.

Referimo-nos, nomeadamente, às categorias relativas às orientações e tipos morais, que oportunamente apresentaremos na secção relativa à grelha de análise.

A fidelidade do sistema de categorias. Estabilizado o sistema de categorias ele deve ser objecto de um teste de validade interna, mediante o qual o investigador deverá verificar o cumprimento dos critérios de exaustividade e exclusividade. Coloca-se também aqui, como noutros procedimentos de investigação, o problema da fidelidade: em que medida um mesmo investigador aplica ao longo da análise os mesmos critérios de codificação, em que medida dois investigadores diferentes, perante o mesmo material, chegam aos mesmos resultados. A avaliação da fidelidade reclama então a realização de um teste capaz de a medir, ainda que não pareça realista imaginar que seja possível eliminar inteiramente os riscos das diversas fases da análise de conteúdo. Daval (1967) aconselha a dividir o número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações de cada um, tendo sido este o procedimento por nós utilizado. Em todo o caso, o mais importante parece ser o modo preciso e não ambíguo com que se estabelecem as unidades de registo e as categorias de análise: estrita definição de como se procede ao recorte das unidades de registo e clareza na definição das categorias são as principais condições de fidelidade, requerendo-se depois a aquisição de um saber fazer por parte dos codificadores (Ghiglione & Matalon, 1978).

Uma vez percorrida a laboriosa e morosa fase de pré-análise está-se então em condições de proceder à exploração do conjunto dos discursos. Recortar, categorizar e contar são as operações predominantes nesta fase e que podem ser levadas a cabo manualmente ou através de computador ou ainda associando ambos os recursos. Posto isto será então legítimo passar ao tratamento dos resultados e saltar para a realização de inferências, de modo a fazer sobressair as conclusões da análise.

O nosso posicionamento. No nosso percurso investigativo, ensaiámos a construção de uma primeira versão da grelha de análise com base em dezoito entrevistas aleatoriamente retiradas de cada um dos três anos de escolaridade. Esta versão foi objecto de experimentação e crítica por parte de um júri de codificadores, que viria a colaborar connosco na codificação final das entrevistas. Após diversos ensaios e ajustamentos veio a estabelecer-se a grelha definitiva, fazendo-se acompanhar todo este processo do progressivo apuramento das definições das categorias e da selecção de exemplos elucidativos das mesmas. Mais adiante apresentaremos a grelha de análise e respectiva definição de categorias.

A enumeração. O processo de codificação requer decisões não só sobre o que contar, mas também sobre como contar: quais os critérios de enumeração na abordagem quantitativa

dos dados? Alguns tendem a acentuar a oposição entre uma abordagem qualitativa mais orientada para a determinação das categorias presentes ou ausentes e uma abordagem mais quantitativa que não prescindiria do recurso à frequência apoiada na consideração de todas as unidades de registo.

Na verdade, a frequência é a medida mais usada em análise de conteúdo, encontrando-se ligada ao pressuposto de que uma maior frequência de um dado tema traduz uma maior importância do mesmo. Contudo as unidades de enumeração podem ou não basear-se directamente nas unidades de registo, sendo por isso obrigatório que o investigador esclareça e justifique a sua decisão. Pode pois suceder que se decida contar uma categoria todas as vezes que ela aparece no discurso ou que, pelo contrário, se decida registar uma única vez o seu aparecimento qualquer que seja o número de vezes que tal ocorra, dando-se neste caso menos crédito à frequência bruta do que a outros eventuais indicadores seleccionados. Importa contudo ter consciência de que sistemas diferentes de enumeração podem conduzir a resultados diferentes, pelo que é realmente um problema de grande delicadeza em AC a opção que se venha a realizar.

Além das frequências, outros indicadores, como a intensidade e direcção da informação, bem como as co-ocorrências, são medidas também frequentes no contexto da técnica de análise em apreço, visto que a simples análise frequencial ou de ocorrências de modo algum esgota a cabal exploração do sentido do material. Podemos por conseguinte identificar três tipos de análise quantitativa, a saber, (a) a frequencial, que visa determinar quanto interesse o sujeito revela pelos diversos objectos, quanta atenção lhes concede, (b) a avaliativa, que visa determinar qual a atitude dos sujeitos relativamente aos diversos objectos; (c) a estrutural, que visa detectar qual a estrutura de pensamento dos sujeitos produtores da informação.

O nosso posicionamento. No nosso procedimento de trabalho utilizámos com os nossos dados três tipos de análise, a frequencial, a avaliativa e a estrutural. Relativamente à análise frequencial, considerámos em primeiro lugar, ao nível do tratamento da entrevista de cada sujeito, por um lado, o critério de presença ou ausência da categoria, ou seja, fomos verificar se a categoria estava presente e registámos essa presença e consequentemente a sua ausência. Em segundo lugar, ao nível da agregação dos dados na totalidade da amostra e nos totais parciais deste e daquele subgrupo, contámos a frequência de presença da categoria, ou dito por outras palavras, interessámo-nos por saber quantos sujeitos usaram, ao menos uma vez, um dado tema, subtema, categoria ou subcategoria.

Optámos pelo uso do critério de presença ausência da categoria porque, no contexto da nossa amostra, este nos pareceu o mais indicado. Considerámos que tal procedimento poderia atenuar as previsíveis diferenças de quantidade no discurso entre os pré-adolescentes de onze e doze anos e os adolescentes de dezassete e dezoito anos que constituem a nossa amostra. Foi com base nestas opções que viemos a constituir em SPSS tantas bases de dados quantos os domínios simbólicos da representação em estudo e onde, relativamente a cada categoria, se registou a sua presença (1) ou ausência (0).

A agregação. A fase final do processo de análise assenta na agregação das entrevistas e respectivas análises. No fim, geralmente, não nos interessamos por quem disse o quê, mas sim por aquilo que foi dito pelo conjunto de sujeitos a propósito de uma determinada questão, ou seja, elaboramos um síntese e reportamo-nos ao conjunto como se de um discurso único se tratasse. É como se prescindíssemos do locutor e considerássemos aleatórias as diferenças entre eles, atribuindo a razões estritamente contigentes que cada um apenas tenha formulado uma parte do discurso comum. Após uma análise vertical dos discursos em que cada entrevista, cada sujeito, foi isoladamente considerado, passamos a uma análise horizontal dos discursos, centrando-nos nos temas e suas especificações tal como aparecem no conjunto do *corpus* analisado. Contudo é importante que possamos reportar as conclusões da análise aos sujeitos considerados, senão na sua individualidade, ao menos através da sua integração em subgrupos.

Com base na agregação, poder-se-á considerar um discurso satisfatório sobre o conjunto de textos aquele que simultaneamente considere (a) os traços comuns, por exemplo, as proposições comuns, as relações comuns, a identificação de tipos, ou seja, de subconjuntos de sujeitos que apresentam traços comuns e (b) as diferenças, tomando como referência, por exemplo, uma dada variável em função dos diferentes traços com que eventualmente ela se apresente, identificando assim modalidades da variável. Deve sublinhar-se que se encontra aqui subjacente um certo postulado de homogeneidade dos sujeitos e a consequente legitimidade de elaboração de um discurso globalizante pode ser mais assegurada se ao nível da constituição da amostra foram tidos certos cuidados ou se eventualmente se procurou constituir subconjuntos de sujeitos em função de certas características tidas como importantes. O discurso final globalizante poderá ser mais adequado a cada um desses subconjuntos, dos quais se faria sobressair os traços comuns, ou seja, todas as concomitâncias ou pelo menos o que se passa relativamente a um conjunto de hipóteses de concomitância previamente definidas. Neste contexto, parece merecer mais crédito a procura das co-ocorrências do que a

das co-ausências, em virtude do estatuto de ambiguidade de que goza na entrevista a ausência de um ou outro tema, a qual pode ter muito a ver, por exemplo, com o modo contigente como a entrevista se desenrola e a consequente cadeia associativa que é capaz de gerar.

O nosso posicionamento. Nós procedemos a uma agregação dos dados para a totalidade da nossa amostra e começámos por identificar e posteriormente descrever como que o perfil geral da amostra, destacando os seus traços mais salientes, em cada um dos domínios da representação em estudo. Num segundo momento, propusemo-nos comparar entre si os grupos definidos pelas variáveis de ancoragem da representação consideradas no estudo, com vista a percebermos aquilo em que os grupos se distinguiam. Num terceiro momento interessámo-nos por observar como se agrupavam entre si as diversas categorias do espaço simbólico definido por cada um dos domínios da representação em estudo, bem como se posicionavam em tais aglomerados os grupos definidos por algumas das nossas variáveis de ancoragem.

Observe-se ainda que, após as operações e abordagens quantificativas a que os discursos foram sujeitos, nos preocupámos em retornar aos discursos individuais dos sujeitos, tendo-se contemplado tal aproximação na discussão dos resultados. Realizámos esta abordagem final de cariz mais qualitativo, por uma lado, como que para uma última informal verificação, por outro, para uma mais vivificante ilustração dos resultados alcançados.

A.2 O Estatuto da Análise de Conteúdo na nossa Pesquisa

Sintetizando os posicionamentos assumidos nas secções anteriores, podemos então afirmar que a nossa investigação, do ponto de vista dos procedimentos lógicos mobilizados, se aproxima mais dos modelos extensivos da medida, embora mantenha alguns pontos de contacto com os modelos de natureza mais intensiva e de maior centração na análise de caso. Relativamente ao nível da pesquisa coexistem os níveis exploratório e descritivo, por um lado, e um nível mais próximo do nível correlacional, que poderíamos designar de comparativo.

Tal como nos estudos correlacionais a metodologia seguida não apresenta as características de uma metodologia experimental, porquanto não se procede a uma manipulação das variáveis; na análise e interpretação dos resultados o estabelecimento de ligações causa efeito está pois fora de causa, ainda que seja possível colocar hipóteses de causalidade a partir dos resultados obtidos. Também tal como nos estudos correlacionais, no nosso estudo pretendemos estudar relações entre variáveis: concretamente relações entre a idade-ano de escolaridade, a competência ENI, o sexo, a residência, a natureza do conflito e o

envolvimento do narrador, por um lado, e o conteúdo das representações, por outro. Contudo, atendendo à natureza qualitativa ou categorial da maioria das variáveis presentes no nosso estudo e, consequentemente, à natureza da análise de dados daí resultante, o presente estudo não pode ser estritamente considerado um estudo correlacional. Daí que nos pareça mais adequado sublinhar, para além da sua dimensão descritiva, a sua dimensão de estudo comparativo: comparar a frequência de presença desta ou daquela dimensão do conteúdo representacional em estudo entre os estudantes de 6°, 9° e 12° anos, entre os rapazes e raparigas, entre os estudantes de meio urbano e meio rural, entre os narradores de conflitos simétricos e assimétricos, entre os narradores actores e os narradores observadores ou ainda em função da média obtida na avaliação da competência ENI (Borg & Gall, 1983).

Entretanto, a metodologia de análise de conteúdo teve no nosso percurso investigativo uma importância fundamental. Compreende-se tal importância se considerarmos que a exploração das representação dos estudantes sobre as situações de conflito na aula constituiu um dos mais fortes objectivos da pesquisa e se atendermos a que a recolha dos dados sobre esta variável assentou no recurso à entrevista semi-estruturada. Daí a necessidade de esclarecermos quais as referências que, no quadro da AC, nós mobilizámos e qual o modo como delas nos apropriámos.

As funções desempenhadas pela AC no quadro do nosso trabalho foram antes de mais de natureza heurística, ao serviço de uma atitude eminentemente exploratória e indutiva. Mas a AC também desempenhou na nossa pesquisa funções de prova, quer ao serviço da verificação da presença ou ausência de alguns constructos teóricos mobilizados do quadro conceptual em que operámos, quer ao serviço da pesquisa de relações entre as mais salientes dimensões da representação e as variáveis de ancoragem da pesquisa. Consequentemente a análise cumpriu objectivos descritivos, mas também objectivos inferenciais e interpretativos.

A análise temática, quer categorial, quer avaliativa, e a análise estrutural foram as variantes de AC por nós mobilizadas. Quanto à análise estrutural dos discursos, ela foi realizada através de uma análise factorial de correspondências múltiplas, a Homals, com base no respectivo programa estatístico e nos termos que mais adiante serão especificados.

Retornando à análise temática realce-se que a definição das unidades de recorte e registo assentou, em regra, no critério semântico, tendo sido registadas todas as unidades de sentido. Para a definição da unidade de contexto ativemo-nos à resposta do sujeito à questão colocada pelo entrevistador e, quando necessário, ao contexto geral da entrevista. Na construção do sistema de categorias, espelhado na grelha de análise, combinámos os

procedimentos indutivos e dedutivos, os exploratórios com os de verificação, sendo que, em algumas categorias predominou um dos processo e noutras o outro, conforme se pode perceber através da consulta da grelha de análise. Excepcionalmente algumas categorias foram construídas a partir de dados que já tinham sido sujeitos a um primeiro nível de codificação, correspondendo assim a uma agregação da informação, como se poderá observar na apresentação da grelha de análise.

Após o recorte, codificação e registo de cada unidade de sentido para cada entrevista, os dados foram agregados para a totalidade da amostra. Este tipo de agregação dos dados serviu simultaneamente os objectivos de procura do que é comum e mais saliente e de procura do que é diferente e distingue os grupos definidos pelas diversas variáveis de ancoragem. Os dados foram lançados em suporte informático, tendo então sido efectuadas as operações estatísticas ajustadas à natureza das variáveis e aos objectivos da pesquisa.

Uma vez realizada a agregação, o critério de enumeração utilizado para a abordagem dos dados foi o da frequência de presença da categoria nos discursos transcritos da totalidade da amostra e ou deste ou daquele subgrupo, tendo-se como referência a presença ou ausência da categoria no discurso de cada um dos sujeitos. Dito doutro modo tratava-se de responder à questão: quantos sujeitos, na totalidade da amostra, ou neste ou naquele subgrupo usaram, ao menos uma vez, este tema, categoria ou subcategoria? Em todo este processo fomos acompanhadas por um júri, constituído por seis elementos, os quais também tinham colaborado connosco na recolha dos dados. Este júri funcionou quer para a aferição de validade da grelha, quer para a aferição da validade da análise, tendo-se obtido neste caso uma percentagem média de acordos na ordem dos 84%.

Gostaríamos de terminar sublinhando que, não obstante a abordagem quantitativa assumir no nosso estudo um estatuto de particular importância, não podemos omitir a presença da dimensão qualitativa da abordagem. Tal asserção apoia-se no facto de a investigação qualitativa poder assumir características bastante diversas em qualquer das suas fases de desenvolvimento (Bogdan & Biklen, 1994) e assim uma razoável multiplicidade de sentidos. Reportámo-nos a alguns desses sentidos em parágrafos anteriores deste capítulo, sendo que alguns desses sentidos encontram efectiva concretização nos nossos procedimentos de análise dos dados, como atrás se referiu.

Destacamos desta pluralidade de sentidos a atitude indutiva do investigador face aos dados. Se é verdade que a nossa leitura dos dados não pode ser classificada de ingénua, não é menos verdade que a construção do sistema de categorias utilizado é fortemente marcado por

uma atenta escuta dos discursos e pela preocupação de se chegar à compreensão das referências dos sujeitos, referências organizadoras do seu discurso sobre contextos e eventos do seu quotidiano.

Um outro aspecto saliente da abordagem qualitativa valoriza uma atitude descritiva dos dados e aponta para a ilustração e fundamentação dos resultados e afirmações feitas em citações directamente provenientes dos discursos dos sujeitos, as quais aliás costumam ser mobilizadas de formas bastante variadas. Associado a este significado descritivo da abordagem qualitativa, salienta-se um outro que faz incentivo à especulação com os dados de que se dispõe: às ideias o que se pede é que sejam plausíveis, mas não a sua submissão à totalidade da prova (Bogdan & Biklen, 1994). Julgo que podemos dizer que também nestes diversos sentidos procurámos fazer a nossa aproximação à abordagem qualitativa dos dados, especialmente no capítulo de síntese e discussão dos resultados.

Vários autores reconhecem a legitimidade de conciliação entre a abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, desde que a lógica e natureza da pesquisa assim o requeira (Denzin, 1978; Patton, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998). No quadro desta perspectiva reconhece-se que o recurso à triangulação pode contribuir positivamente para a solidez da própria investigação. Podemos incluir neste conceito de triangulação, o recurso a várias fontes, a vários investigadores, a várias teorias interpretativas e a vários métodos, no estudo de um dado problema. Pela nossa parte cremos que, quer a natureza dos nossos dados e questões, quer o volume da informação com que lidámos, quer as preocupações de análise descritiva, comparativa e estrutural, aconselhavam a conciliação de uma e outra abordagem.

ANEXO B

FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS DA PRESENÇA DAS CATEGORIAS NOS DIVERSOS DOMÍNIOS DA REPRESENTAÇÃO

Quadro nº B. 1

As Categorias Definidoras do Conflito

Conflito (N= 202)	N
Comportamento do Aluno	171
Na Relação com o Professor	98
Ofende	32
Contesta	48
Não obedece	17
Usa violência física	4
Não assume responsabilidade	6
Não denuncia	3
Prejudica ensino	15
Outros	11
Na Relação com Colegas	64
Danos físicos	38
Desavenças verbais	25
Prejudica aprendizagem	7
Danos materiais	11
Outros	15
Comportamento do Aluno na Aula	72
Palavrões	6
Barulho/Confusão	47
Danos materiais	6
Lançamento de objectos	13
Pontualidade	5
Outros	14
Comportamento do Aluno Relação com a Tarefa	22
Há problemas	22
Comportamento do Professor na Relação com o Aluno	106
Desrespeita igualdade	15
Desrespeita proporcionalidade	10
Não dá explicações	2
Não é receptivo	20
É descortês	32
Contesta a palavra dos alunos	3
Faz atribuições incorrectas	22
Gere inadequadamente a tarefa	35
Gere inadequadamente a relação/disciplina	31
Outros	12
Comportamento de Ambos	53
Desconversam	37
Pretendem coisas diferentes	13
Outros	9
Outros	1

Quadro nº B.2

Categorias do Conteúdo da Explicação Causal do Conflito

Conteúdos Explicativos (N= 202)	N
Factor Explicativo: Aluno	142
Características Pessoais	36
Sentimentos	33
Comportamentos Inadequados e Agressivos	41
Tonalidade da Relação	12
Brincadeira que Descamba	14
Dinâmica da Turma	17
Tarefa	33
Contingências	18
Desvio de Objectos	2
Outros	9
Não sabe	0
Factor Explicativo : Professor	97
Características Pessoais	24
Gestão de Trabalho	26
Gestão Disciplinar	28
Inconstância	3
Atribuições Incorrectas	8
Desigualdades	5
Sentimentos	20
Comportamentos Inadequados e Agressivos	23
Contingências	8
Representações e Expectativas	11
Outros	4
Não sabe	0
Factor Explicativo: Professor e Aluno	24
Características Pessoais	1
Tonalidade da Relação	13
Sentimentos e Comportamentos Excessivos	9
Outros	3
Não sabe	0
Factor Explicativo: Família	7
Ambiente	5
Educação	5
Outros	0
Não sabe	0
Factor Explicativo: Situação	6
Factor Explicativo: Outros	5
Não sabe/Não responde	11

Quadro nº B. 3

Categorias no Domínio da Resolução Real

Modos Específicos (N= 202)	N
Interacção	35
Comunicação unilateral	76
Imposição	96
Conformidade	40
Inacção	35
Terceiros	58
Negociação	0
Sublevação	19
Procedimentos Complementares	101
De aproximação	38
De afastamento	58
Instrumentais	27
Outros	10
Estratégias Gerais (N= 202)	N
Aproximação	57
Afastamento	122
Intermédias	123
.Neutras	79

Quadro nº B. 4

As Categorias de Justificação da Resolução Real

Justificação da Resolução Real (N= 202)	N
Factor Professor	123
Posição	11
Características pessoais	18
Gestão disciplinar/da relação	28
Gestão do trabalho	12
Interpretações/Concepções	22
Inexperiência	2
Arbitrariedade	22
Sentimentos	38
Desresponsabilização	10
Contingências	2
Outros	8
Não sabe/Não responde	1
Factor Alunos	93
Afirmação de poder	2
Expressão de opinião	8
Respeito pela maioria	1
Protecção do bem estar/da relação	23
Questões relacionadas com a tarefa	19
Comportamento inadequado	37
desresponsabilização	5
Impotência	9
Outros	19
Não sabe/Não responde	0
Factor Necessidade de Castigo	11
Factor Adequação da Resolução	53
Factor Outros	19
Não Sabe/Não Responde	8

Quadro nº B. 5

A Acção do Professor na Resolução Real

Acção Resolutiva do Professor (N= 192)	N
Interacção	169
Comunicação unilateral	10
Imposição	52
Conformidade	83
Inacção	8
Terceiros	25
Negociação	37
Sublevação	0
Procedimentos Complementares	61
De aproximação	17
De afastamento	35
Instrumentais	
Outros	3
Estratégias Gerais	N
Aproximação	
Afastamento	
Intermédias	
.Neutras	

Quadro nº B. 6

A Acção do Aluno na Resolução Real

Acção Resolutiva do Aluno (N= 101)	N
Interacção	19
Comunicação Unilateral	22
Imposição	4
Conformidade	30
Inacção	10
Terceiros	21
Negociação	1
Sublevação	19
Procedimentos Complementares	40
De Aproximação	21
De Afastamento	19
Intermédias	6
Outros	3
Estratégias Gerais	
Aproximação	
Afastamento	
Intermédias	
.Neutras	

Quadro nº B. 7

Alternativa de Resolução

Alternativa (N= 202)	N
Há	150
Não há	28
Ambivalência	22
Não Responde	2

Quadro nº B. 8

As Categorias na Alternativa de Resolução

Modos Específicos (N= 172)	N
Interacção	46
Comunicação unilateral	25
Imposição	24
Conformidade	5
Inacção	5
Terceiros	40
Negociação	3
Sublevação	2
Procedimentos Complementares	95
De aproximação	49
De afastamento	15
Instrumentais	37
Outros	14
Estratégias Gerais (N= 172)	**N**
Aproximação	72
Afastamento	31
Intermédios	40
Neutros	75

Quadro nº B. 9

Conteúdo dos Obstáculos à Alternativa

Obstáculos (N= 172)	N
Factor Professor	102
Características pessoais	19
A sua interpretação	18
Juventude	3
Desconhecimento das regras da escola	2
Gestão do trabalho	8
Gestão disciplinar/da relação	17
Estado de espírito	6
Sentimentos	22
A Vontade/Poder	26
Contingências	9
Outros	4
Factor Aluno	61
Não poder	6
Desinvestimento na resolução	2
Prejuízo do trabalho	7
Impulsividade	16
Características	18
Protecção bem estar/ Relação	8
Outros	14
Factor Interacção	10
Tonalidade da relação	8
Outros	2
Factor Terceiros	6
Factor Qualidade da Resolução	19
Outros	4
Não sabe/Não responde	13

Quadro nº B.10

A Acção do Professor na Alternativa

Modos Específicos (N= 128)	N
Interacção	27
Comunicação unilateral	22
Imposição	24
Conformidade	1
Inacção	4
Terceiros	29
Negociação	1
Sublevação	0
Procedimentos Complementares	71
De aproximação	37
De afastamento	10
Instrumentais	30
Outros	7
Estratégias Gerais	**N**
Aproximação	51
Afastamento	25
Intermédios	32
Neutros	57

Quadro nº B. 11

A Acção do Aluno na Alternativa

Modos Específicos (N= 37)	N
Interacção	7
Comunicação Unilateral	4
Imposição	2
Conformidade	4
Inacção	2
Terceiros	10
Negociação	0
Sublevação	1
Procedimentos Complementares	12
De aproximação	4
De afastamento	3
Instrumentais	3
Outros	2
Estratégias Gerais	**N**
Aproximação	11
Afastamento	7
Intermédios	9
Neutros	13

Quadro nº B. 12

Justiça na Resolução Real

Avaliações (N= 202)	N
É justa	75
Não é justa	73
Flexibilidade	15
Ambivalência	38
Não responde	1

Critérios (N= 201)	N
Igualdade	22
Proporcionalidade	22
Legitimidade	59
Equidade	10
Reciprocidade	1
Autonomia	3
Direitos/Deveres	12
Protecção do bem estar	42
Protecção da tarefa	33
Investimento na resolução	11
Reconhecimento do erro	8
Consideração dos motivos	24
Responsabilização adequada	18
2ª Oportunidade	7
Evitação/Minoração do Castigo	11
Justifica acção/Esclarece	2
Induz reflexão	13
Modelagem	1
Poder resolutivo	34
Outros	11
Não sabe/Não responde	5

Quadro nº B. 13

Justiça na Resolução Alternativa

Avaliações (N= 172)	**N**
É mais justa	126
Não é mais justa	13
Flexibilidade	4
Ambivalência	26
Não responde	3

Critérios (N= 169)	N
Igualdade	18
Proporcionalidade	7
Legitimidade	23
Equidade	3
Reciprocidade	1
Autonomia	0
Direitos/Deveres	4
Protecção do bem estar	46
Protecção da tarefa	30
Investimento na resolução	11
Reconhecimento do erro	2
Consideração dos motivos	18
Responsabilização adequada	12
2ª Oportunidade	2
Evitação/Minoração do Castigo	13
Justifica acção/Esclarece	1
Induz reflexão	18
Modelagem	1
Poder resolutivo	33
Outros	12
Não sabe/Não responde	4

Quadros nº B. 14 e 15

Orientação Normativa: Justica na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	128
	1,00	65
	Total	193
Missing	System	9
Total		202

Oreintação Pragmática: Justiça na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	89
	1,00	104
	Total	193
Missing	System	9
Total		202

Quadros nº B. 16 e 17

Orientação de Justiça: Justiça na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	127
	1,00	66
	Total	193
Missing	System	9
Total		202

Orientação Perfeccionista: Justiça na Resolução Re

		Frequency
Valid	,00	145
	1,00	48
	Total	193
Missing	System	9
Total		202

Quadros nº B. 18 e 19

Heteronomia: Justiça na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	38
	1,00	155
	Total	193
Missing	System	9
Total		202

Autonomia: Justiça na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	90
	1,00	103
	Total	193
Missing	System	9
Total		202

Quadros nº B. 20 e 21

Orientação Normativa: Justia na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	133
	1,00	27
	Total	160
Missing	System	42
Total		202

Orientação Pragmática: Justiça na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	64
	1,00	96
	Total	160
Missing	System	42
Total		202

Quadros nº B. 22 e 23

Orientação de Justiça: Justiça na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	124
	1,00	36
	Total	160
Missing	System	42
Total		202

Orientação Perfeccionista: Justiça na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	114
	1,00	46
	Total	160
Missing	System	42
Total		202

Quadros nº B. 24 e 25

Heteronomia: Justiça na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	42
	1,00	118
	Total	160
Missing	System	42
Total		202

Autonomia: Justiça na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	81
	1,00	79
	Total	160
Missing	System	42
Total		202

Quadros nº B. 26 e 27

Orientação Normativa na Justiça da Resolução

		Frequency
Valid	,00	177
	1,00	21
	Total	198
Missing	System	4
Total		202

Orientação Pragmática: Justiça na Resolução

		Frequency
Valid	,00	58
	1,00	140
	Total	198
Missing	System	4
Total		202

Quadros nº B. 28 e 29

Orientação de Justiça: Justiça na Resolução

		Frequency
Valid	,00	162
	1,00	36
	Total	198
Missing	System	4
Total		202

Orientação Perfeccionista: Justiça na Resolução

		Frequency
Valid	,00	123
	1,00	75
	Total	198
Missing	System	4
Total		202

Quadros nº B. 30 e 31

Heteronomia: Justiça na Resolução

		Frequency
Valid	,00	22
	1,00	176
	Total	198
Missing	System	4
Total		202

Autonomia: Justiça na Resolução

		Frequency
Valid	,00	68
	1,00	130
	Total	198
Missing	System	4
Total		202

Quadro nº B. 32

O Cuidar na Resolução Real

Avaliações (N= 202)	N
Há mais cuidar	66
Não há mais cuidar	65
Flexibilidade	19
Ambivalência	48
Não responde	4

Critérios (N= 198)	N
Igualdade	12
Proporcionalidade	8
Legitimidade	28
Equidade	9
Reciprocidade	1
Autonomia	0
Direitos/Deveres	1
Protecção do bem estar	69
Protecção da tarefa	41
Investimento na resolução	17
Reconhecimento do erro	11
Consideração dos motivos	24
Responsabilização adequada	9
2ª Oportunidade	3
Evitação/Minoração do castigo	22
Justifica acção/Esclarece	5
Induz reflexão	14
Modelagem	2
Poder resolutivo	34
Outros	16
Não sabe/Não responde	7

Quadro nº B. 33

O Cuidar na Resolução Alternativa

Avaliações (N= 172)	N
Há mais cuidar	112
Não há mais cuidar	20
Flexibilidade	6
Ambivalência	30
Não responde	4

Critérios (N= 168)	N
Igualdade	7
Proporcionalidade	4
Legitimidade	7
Equidade	3
Reciprocidade	7
Autonomia	0
Direitos/Deveres	0
Protecção do bem estar	75
Protecção da tarefa	33
Investimento na resolução	6
Reconhecimento do erro	2
Consideração dos motivos	20
Responsabilização adequada	3
2ª Oportunidade	2
Evitação/Minoração do castigo	19
Justifica acção/Esclarece	3
Induz reflexão	7
Modelagem	0
Poder resolutivo	21
Outros	9
Não sabe/Não responde	10

Quadros nº B. 34 e 35

Orientação Normativa: Cuidar na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	162
	1,00	28
	Total	190
Missing	System	12
Total		202

Orientação Pragmática: Cuidar na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	50
	1,00	140
	Total	190
Missing	System	12
Total		202

Quadros nº B. 36 e 37

Orientação para a Justiça: Cuidar na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	153
	1,00	37
	Total	190
Missing	System	12
Total		202

Orientação Perfeccionista: Cuidar na Resolução F

		Frequency
Valid	,00	128
	1,00	62
	Total	190
Missing	System	12
Total		202

Quadros nº B. 38 e 39

Heteronomia: Cuidar na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	33
	1,00	157
	Total	190
Missing	System	12
Total		202

Autonomia: Cuidar na Resolução Real

		Frequency
Valid	,00	96
	1,00	94
	Total	190
Missing	System	12
Total		202

Quadros nº B. 40 e 41

Orientação Normativa: Cuidar na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	148
	1,00	7
	Total	155
Missing	System	47
Total		202

Orientação Pragmática: Cuidar na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	36
	1,00	120
	Total	156
Missing	System	46
Total		202

Quadros nº B. 42 e 43

Orientação de Justiça: Cuidar na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	135
	1,00	21
	Total	156
Missing	System	46
Total		202

Orientação Perfeccionista: Cuidar na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	121
	1,00	35
	Total	156
Missing	System	46
Total		202

Quadros nº B. 44 e 45

Heteronomia: Cuidar na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	31
	1,00	125
	Total	156
Missing	System	46
Total		202

Autonomia: Cuidar na Alternativa

		Frequency
Valid	,00	102
	1,00	54
	Total	156
Missing	System	46
Total		202

Quadros nº B. 46 e 47

Orientação Normativa: Cuidar na Resolução

		Frequency
Valid	,00	165
	1,00	34
	Total	199
Missing	System	3
Total		202

Orientação Pragmática: Cuidar na Resolução

		Frequency
Valid	,00	71
	1,00	128
	Total	199
Missing	System	3
Total		202

Quadros nº B. 48 e 49

Orientação de Justiça: Cuidar na Resolução

		Frequency
Valid	,00	151
	1,00	48
	Total	199
Missing	System	3
Total		202

Orientação Perfeccionista: Cuidar na Resolução

		Frequency
Valid	,00	172
	1,00	27
	Total	199
Missing	System	3
Total		202

Quadros nº B. 50 e 51

Heteronomia: Cuidar na Resolução

		Frequency
Valid	,00	15
	1,00	184
	Total	199
Missing	System	3
Total		202

Autonomia: Cuidar na Resolução

		Frequency
Valid	,00	146
	1,00	53
	Total	199
Missing	System	3
Total		202

Quadros nº B. 52 e 53

Estilo Descritivo do Conflito

		Frequency
Valid	1,00	65
	2,00	76
	3,00	51
	Total	192
Missing	System	10
Total		202

Lócus Descritivo do Conflito

		Frequency
Valid	1,00	21
	2,00	20
	3,00	78
	Total	119
Missing	System	83
Total		202

Quadros nº B. 54 e 55

Estilo Explicativo do Conflito

		Frequency
Valid	1,00	125
	2,00	25
	3,00	32
	Total	182
Missing	System	20
Total		202

Lócus Explicativo do Conflito

		Frequency
Valid	1,00	25
	2,00	51
	3,00	38
	Total	114
Missing	System	88
Total		202

Quadros nº B. 56 e 57

Estilo Justificativo da Resolução Real

		Frequency
Valid	1,00	123
	2,00	38
	3,00	2
	Total	163
Missing	System	39
Total		202

Lócus Justificativo da Resolução Real

		Frequency
Valid	1,00	24
	2,00	52
	3,00	28
	Total	104
Missing	System	98
Total		202

Quadros nº B. 58 e 59

Estilo Justificativo dos Obstáculos à Alternativa

		Frequency
Valid	1	109
	2	21
	3	9
	Total	139
Missing	System	63
Total		202

Estilo Justificativo dos Obstáculos à Alternativa

		Frequency
Valid	1	109
	2	21
	3	9
	Total	139
Missing	System	63
Total		202

ANEXO C

ANÁLISE DOS QUADRANTES DEFINIDOS PELA ANÁLISE HOMALS NOS DIVERSOS DOMÍNIOS DA REPRESENTAÇÃO

No presente Anexo descrevem-se os resultados da análise Homals por quadrantes, no âmbito dos diversos domínios considerados no estudo da representação do conflito interpessoal na aula.

Domínio do Conflito

Se olharmos mais detalhadamente em termos de quadrantes podemos observar que o quadrante superior direito opõe os conflitos relacionados com comportamentos menos positivos do professor para com os seus alunos e destes relativamente à tarefa escolar, aos conflitos que, no quadrante inferior direito, remetem para comportamentos menos positivos do aluno para com o seu professor. É no quadrante superior que se localizam os estudantes de 12° ano, surgindo-nos os de 9° ano quadrante inferior; portanto os primeiros aparecem associados a conflitos que invocam os comportamentos do professor para com o aluno, os segundos a conflitos que invocam os comportamentos do aluno para com o professor.

No lado esquerdo, por sua vez, o quadrante superior opõe os conflitos decorrentes de comportamentos menos positivos de estudantes para com colegas aos conflitos que, no quadrante inferior, remetem para disfuncionamentos do aluno na aula. É no quadrante superior esquerdo que se localizam os estudantes de 6° ano, bem como os estudantes que apresentam narrativas relacionadas com conflitos simétricos.

Domínio da Explicação Causal do Conflito

Se observarmos a disposição das variáveis nos quadrantes, podemos observar que nos quadrantes do lado direito se opõem os sujeitos que invocam explicações atinentes ao comportamento do professor, àqueles que invocam a interacção entre as partes. Nos quadrantes esquerdos opõem-se aqueles cujas explicações causais estão centradas no funcionamento do aluno, àqueles que não invocam positivamente nenhum factor, caracterizando-se antes pela ausência de invocação do factor professor.

Os estudantes de 12° ano e os narradores de conflitos assimétricos localizam-se preferencialmente no quadrante superior direito, ou seja, aparecem associados aos estudantes que invocam o funcionamento do professor como factor explicativo; já os estudantes de 6° ano e os que apresentam narrativas sobre conflitos simétricos, surgem mais associados ao quadrante inferior esquerdo, portanto às explicações não centradas no professor, mas centradas no aluno.

A Resolução Real

Se observarmos a distribuição das variáveis por quadrante, podemos verificar que os quadrantes do lado direito opõem os sujeitos que se referem ao uso de estratégias intermédias (procedimentos de distância e inacção) e neutras (procedimentos instrumentais), àqueles que, no polo inferior, invocam conflitos cuja resolução passou pela mobilização de estratégias intermédias (comunicação unilateral) e positivas (interacção e procedimentos de aproximação). Estes quadrantes do lado direito apenas permitem localizar com clareza os estudantes de 12° ano, os quais surgem privilegiadamente associados aos indivíduos que, na parte superior do eixo, se reportam a estratégias de tipo intermédio e neutro.

Por sua vez, os quadrantes do lado esquerdo, opõem os indivíduos que, no quadrante superior, se referem ao uso de estratégias de tipo neutro (recurso a terceiros) e negativo (sublevação), àqueles que invocam o uso de estratégias negativas (imposição) no quadrante inferior. Estes quadrantes apenas permitem localizar os estudantes de 6° ano, os quais surgem privilegiadamente associados à mobilização de estratégias de tipo negativo, como seja, a imposição.

As Responsabilidades de Acção do Professor na Resolução Real

No que respeita à localização das variáveis nos quadrantes, podemos observar que, nos quadrantes do lado direito, opõem-se os professores que usam estratégias neutras (procedimentos instrumentais) e intermédias (procedimentos de distância), àqueles que, no polo inferior, usam apenas um só tipo de estratégias, as de tipo intermédio (inacção e comunicação unilateral). Trata-se de quadrantes que não discriminam as variáveis suplementares.

Por sua vez, nos quadrantes do lado esquerdo, opõem-se os professores a quem se atribui o uso de procedimentos mais negativos, como a imposição, àqueles que, no polo inferior, é atribuído o uso de estratégias neutras, como o recurso a terceiros. Estes quadrantes do lado esquerdo discriminam os estudantes de 6° ano e também os narradores de conflitos simétricos, localizando ambos os grupos no quadrante inferior, associando por isso quer uns, quer outros, ao grupo de indivíduos que atribuem ao professor o recurso a terceiros.

As Responsabilidades de Acção do Aluno na Resolução Real

Na distribuição das variáveis por quadrantes, podemos observar que, no lado direito da distribuição, opõem-se estudantes que, no quadrante superior, usam estratégias de tipo

negativo, como a conformidade, àqueles que, localizados no quadrante inferior, não se caracterizam positivamente por nenhuma atribuição. Este quadrante apenas discrimina os estudantes de 6º ano, localizando-os no polo inferior, em associação com aqueles que não atribuem aos estudantes o uso de alguma estratégia específica.

No lado esquerdo da distribuição, opõem-se os estudantes que usam estratégias positivas (interacção), neutras (recurso a terceiros) e negativas (sublevação) àqueles que, no polo inferior, mobilizam estratégias positivas (procedimentos de aproximação) e estratégias intermédias (comunicação unilateral). Ainda que não de um modo particularmente expressivo, surgem aqui os estudantes de 12º ano discriminados e só eles. A sua localização aparece no polo superior do quadrante, portanto em associação com os indivíduos que atribuem aos estudantes o uso de estratégias positivas (a interacção), neutras (recurso a terceiros) e negativas (sublevação).

A Justificação da Resolução Real

Atendendo aos quadrantes, podemos dizer que os do lado direito opõem, pelo polo superior, os estudantes que não se caracterizam por alguma atribuição positiva, àqueles que, no polo inferior, invocam o funcionamento do professor. Os quadrantes do lado esquerdo, por sua vez, opõem os estudantes que justificam a resolução com base no funcionamento dos alunos, àqueles que, no polo inferior, invocam a necessidade de castigo e a qualidade da resolução real tomada. Nem um nem outro dos quadrantes diferencia qualquer uma das duas variáveis suplementares em análise.

A Resolução Alternativa

Relativamente à distribuição das variáveis nos quadrantes, podemos ver que, nos quadrantes direitos, os estudantes que propõem a mobilização de estratégias intermédias (comunicação unilateral) e negativas (imposição e procedimentos de distância), opõem-se àqueles que, no quadrante inferior, se caracterizam pela proposição de estratégias neutras (recurso a terceiros). Estes quadrantes apenas permitem localizar os estudantes narradores de conflitos simétricos, os quais surgem associados, no polo inferior, à proposição de estratégias de tipo neutro (recurso a terceiros).

Os quadrantes do lado esquerdo, por sua vez, opõem os estudantes que propõem estratégias positivas (procedimentos de aproximação) e neutras (procedimentos instrumentais), àqueles que só propõem estratégias positivas (interacção). Estes quadrantes

permitem localizar os estudantes de 12° ano, os quais aparecem, no polo inferior, associados aos estudantes proponentes de estratégias positivas de interacção.

As Responsabilidades de Acção do Professor na Alternativa

Tendo em conta a distribuição das variáveis nos quadrantes, podemos ver que nos quadrantes direitos se opõem os estudantes que reclamam dos seus professores o uso de estratégias positivas (procedimentos de aproximação) e neutras (procedimentos instrumentais) àqueles que, no polo inferior, reclamam o uso exclusivo de estratégias positivas (interacção). Estes quadrantes apenas discriminam, mas de um modo não muito expressivo, os estudantes de 12° ano, que aparecem localizados no quadrante superior, juntamente com a proposição de resoluções do campo das estratégias positivas e neutras.

Nos quadrantes do lado esquerdo, confrontam-se os estudantes que propõem aos seus professores o uso de estratégias intermédias (comunicação unilateral) e negativas (imposição), àqueles cujas propostas caem no campo das estratégias de tipo neutro (recurso a terceiros). É a este último grupo que surgem associados os estudantes de 6° ano e os narradores de conflitos simétricos, sendo que nenhuma outra categoria das variáveis suplementares em causa surge claramente localizada nestes quadrantes esquerdos.

Os Obstáculos à Alternativa

Se atendermos à distribuição das variáveis nos quadrantes, podemos observar que os quadrantes do lado direito afastam os estudantes que invocam razões que têm a ver com a qualidade da resolução, daqueles que atendem ao comportamento do aluno, para explicarem possíveis dificuldades de concretização da sua alternativa. Estes quadrantes não diferenciam nenhuma das variáveis suplementares.

Por sua vez, no lado esquerdo, o quadrante superior define um grupo que explica as suas dificuldades invocando a interacção entre as partes e que se opõe àquele que, no quadrante inferior, invoca como factor justificativo o comportamento do professor. Estes quadrantes diferenciam o grupo constituído pelos narradores de conflitos simétricos, os quais aparecem localizados no polo superior do quadrante, associando-se àqueles que invocam as características da interacção entre as partes do conflito como factor explicativo dos obstáculos à resolução.

Justiça na Resolução Real: Avaliação e Critérios

Se olharmos mais detalhadamente os eixos podemos observar que os quadrantes do lado direito opõem os indivíduos que usam critérios morais próprios da orientação pragmática (protecção do bem estar e da tarefa), associando estes a avaliações ambivalentes sobre a justiça da resolução, àqueles que mobilizam critérios próprios da orientação pela justiça (proporcionalidade e igualdade), associando esta mobilização a avaliações negativas e flexíveis. Estes quadrantes permitem diferenciar o grupo de estudantes de 12° ano, os quais aparecem localizados no quadrante superior direito, portanto, mais uma vez, associados à orientação pragmática e a avaliações ambivalentes sobre a justiça da resolução.

Os quadrantes do lado esquerdo, por sua vez, opõem os estudantes que baseiam a elaboração dos seus juízos de justiça em aspectos próprios da moralidade pragmática (poder resolutivo do problema), ao mesmo tempo que produzem avaliações positivas, àqueles que consideram nos seus juízos questões próprias da orientação normativa (legitimidade), não associando tal uso a qualquer tipo especial de avaliação. Estes quadrantes não diferenciam nenhum dos grupos definidos pelas variáveis suplementares em análise.

Justiça na Alternativa

Em termos da observação dos quadrantes, atenda-se a que os do lado direito opõem os estudantes que apresentam juízos negativos sobre a justiça da alternativa com base em aspectos próprios do campo da moralidade pragmática (poder resolutivo do problema), àqueles que, produzindo juízos flexíveis, tomam em consideração outros aspectos do mesmo campo moral (protecção do bem estar e da tarefa). Estes quadrantes direitos opõem os estudantes sobretudo pelo sentido da avaliação: para um lado os que avaliam negativamente a alternativa e para o outro os que a avaliam flexivelmente; porém opõem-se também em função dos critérios considerados, ainda que todos eles se situem no campo da moral pragmática. Estes quadrantes não discriminam nenhuma das variáveis suplementares em apreço.

Os quadrantes do lado esquerdo opõem, ainda que de um modo não particularmente expressivo, os estudantes que se caracterizam pela produção de juízos positivos e pela não mobilização de qualquer critério particular, àqueles cujas avaliações são ambivalentes e cujos critérios de justiça da alternativa têm a ver com a orientação moral normativa (legitimidade). Estes quadrantes distinguem sobretudo os estudantes que não se apoiam em nenhum particular critério dos que se apoiam em aspectos normativos (legitimidade), ao emitirem os seus juízos sobre a justiça da alternativa. Dos primeiros apenas se pode dizer que se caracterizam por não

atenderem a dois dos critérios com que definimos o campo da moral pragmática, a protecção do bem estar e a protecção na tarefa. Estes quadrantes, como sucedeu com as dimensões, não discriminam as variáveis suplementares. Também estes quadrantes não discriminam nenhuma das variáveis suplementares em apreço.

Justiça na Resolução

Considerando a distribuição das variáveis nos quadrantes, podemos observar que o quadrante superior direito opõe os estudantes que apoiam a sua argumentação em critérios do campo da orientação pragmática (poder resolutivo e castigo) àqueles que, no polo inferior do mesmo lado, se apoiam em considerações do campo da justiça (igualdade, proporcionalidade e responsabilização adequada). No quadrante superior aprecem localizados, ainda que muito próximos dos eixos, os estudantes de 6º ano e os conflitos simétricos.

Nos quadrantes da esquerda temos, por um lado, no polo superior, os estudantes que associam a justiça da resolução à sua capacidade de induzir reflexão (orientação perfeccionista), por outro, no polo inferior, os estudantes que associam o conceito de justiça quer a critérios pragmáticos (protecção do bem estar), quer perfeccionistas (consideração dos motivos e investimento na resolução). Estes quadrantes não discriminam nenhum dos grupos definidos pelas variáveis suplementares.

Cuidar na Resolução Real

Se atendermos a uma análise mais detalhada dos resultados podemos ver que o quadrante superior direito opõe os estudantes que realizam avaliações flexíveis e ambivalentes, atendendo a aspectos dos campos das orientações morais normativa (legitimidade da resolução) e pragmática (castigo) àqueles que, no quadrante inferior direito, não se diferenciam por nenhum tipo particular de orientação avaliativa, mas tão só pela mobilização conjunta de razões próprias do campo da moral pragmática (protecção da tarefa) e do eu ideal (investimento na resolução). Estes quadrantes permitem discriminar os estudantes de 9º ano, os quais, ainda que de um modo não muito expressivo, surgem localizados no quadrante superior.

Por sua vez, os quadrantes superior esquerdo e inferior esquerdo opõem respectivamente, os sujeitos que produzem avaliações positivas com base em critérios pragmáticos (poder resolutivo do problema e protecção do bem estar), àqueles que produzem avaliações negativas com base em critérios do campo da orientação eu ideal (consideração dos

motivos). Estes quadrantes esquerdos diferenciam os indivíduos narradores de conflitos simétricos, localizando-os no quadrante superior, portanto junto ao grupo de sujeitos que produzem avaliações positivas com base em critérios pragmáticos (poder resolutivo do problema e protecção do bem estar).

Cuidar na Alternativa

Quadrantes. Se atendermos à distribuição das variáveis nos quadrantes vemos que, do lado direito, o quadrante superior define os contornos de um grupo de estudantes cujas avaliações são ambivalentes e flexíveis e que não assentam expressivamente na consideração deste ou daquele critério moral. Este grupo opõe-se a um outro, que se define como produtor de juízos positivos assentes no critério pragmático, a protecção da tarefa. Estes quadrantes permitem localizar apenas os estudantes de 6º ano no quadrante superior direito.

Os quadrantes da esquerda, por sua vez, opõem estudantes que apresentam avaliações negativas, atendendo às características do castigo, àqueles que, no polo inferior, justificam os seus juízos através de um outro critério do campo da moral pragmática, o poder resolutivo da acção proposta. Estes quadrantes não discriminam nenhuma das variáveis suplementares.

Cuidar na Resolução

Do lado direito, o quadrante superior permite identificar um grupo de estudantes que pensa a questão do cuidado na decisão considerando a potencialidade desta em induzir reflexão, bem como a atenção nela dispensada aos motivos que levaram ao acto problema. Em oposição a este grupo surgem, no polo inferior, aqueles que em termos positivos apenas atendem ao critério pragmático do castigo. Estes quadrantes discriminam os grupos de 6º ano e os narradores de conflitos simétricos, uns e outros localizados no quadrante inferior.

Os quadrantes do lado esquerdo, por sua vez, opõem os que argumentam sobre o cuidado com base em critérios normativos (legitimidade) e pragmáticos (protecção na tarefa), àqueles que, no quadrante inferior, apenas se apoiam em critérios pragmáticos (poder resolutivo e bem estar). Estes quadrantes apenas permitem distinguir os estudantes de 12º ano, os quais se localizam no quadrante superior, ou seja, no grupo daqueles que pensam sobre o cuidado apoiando-se em critérios normativos (legitimidade) e pragmáticos (protecção na tarefa).