

CONFLITO ESCOLAR: VULNERABILIDADE E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

Darío Cunha Ramirez

Roberto Moraes Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil

Resumo

Os conflitos entre alunos e alunos e professores no contexto escolar resultam ser um dos reflexos mais visíveis da condição de vulnerabilidade de crianças, adolescentes, professores e escola. Vulnerabilidade, pela predisposição individual para o desenvolvimento de formas de comportamentos não adaptativos, que contribuem para o aumento do conflito. Assim sendo, assume importância a identificação dos fatores de risco, associados à vulnerabilidade nos planos individual, familiar e comunitário, assim como dos fatores protetivos que agem diminuindo ou neutralizando o efeito do agravo e favorecem um repertório mais amplo de adaptação eficaz. Nesse cenário, por ser a escola um dos ambientes privilegiados de convivência e desenvolvimento da criança, o desenvolvimento de habilidades sociais apresenta-se como importante contribuição para o controle do conflito, além de ir de encontro ao objetivo mais caro do processo educativo, a formação do sujeito. Nessa direção, a Educação enfrenta um dos seus principais desafios, trabalhar o conflito através do fortalecimento próprio e do reconhecimento do outro. Para tanto, ambas estratégias, capacitação e reconhecimento do outro exigem, por um lado, a identificação de situação de vulnerabilidade e por outro o desenvolvimento de habilidades sociais que aumentem o repertório de respostas mais adaptativas (fatores de proteção) entre elas, empatia. É nessa perspectiva que o desenvolvimento de fatores de proteção surge como uma estratégia capaz de auxiliar a escola a um maior controle sobre o conflito e ao mesmo tempo ao cumprimento de um dos seus principais desafios, transformar a experiência de convivência escolar no desafio de desenvolvimento da cidadania.

Palavras-chave: conflito interpessoal, vulnerabilidade, desenvolvimento de habilidades sociais.

CONFLICTO ESCOLAR: VULNERABILIDAD Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

Resumen

Los conflictos entre alumnos y profesores en el contexto escolar resultan ser uno de los reflejos más visibles de la condición de vulnerabilidad de niños, adolescentes, profesores y escuela. Vulnerabilidad, por la predisposición individual para el desarrollo de formas de comportamientos no adaptativos, que contribuyen para el aumento del conflicto. Por lo tanto, asume importancia la identificación de los factores de riesgo, asociados a la vulnerabilidad en los planos individual, familiar y comunitario, así como de los factores de protección que actúan disminuyendo o neutralizando el efecto del agravante y favorecen un repertorio más amplio de adaptación eficaz. En este escenario, por ser la escuela uno de los ambientes privilegiados de convivencia y desenvolvimiento del niño, el desarrollo de habilidades sociales se presenta como importante contribución para el control del conflicto, además de ir al encuentro del objetivo más elevado del proceso educativo, la formación del sujeto. En esa dirección, la Educación enfrenta uno de sus principales desafíos, trabajar el conflicto a través del fortalecimiento propio y del reconocimiento del otro. Para esto, ambas estrategias, capacitación y reconocimiento del otro exigen por un lado, la identificación de la situación de vulnerabilidad y por otro el desarrollo de habilidades sociales que aumenten el repertorio de respuestas más adaptativas (factores de protección), entre ellas, la empatía. Es en esta perspectiva que el desarrollo de factores de protección surge como una estrategia capaz de auxiliar a la escuela a un mayor control sobre el conflicto y al mismo tiempo al cumplimiento de uno de sus principales desafíos, transformar la experiencia de convivencia escolar en el desafío de desarrollo de la ciudadanía.

Palabras-clave: conflicto interpersonal, vulnerabilidad, desarrollo de habilidades sociales.

CONFLICTS AT SCHOOL: VULNERABILITY AND DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES

Abstract

The purpose of this article is to discuss the importance of identifying strategies that effectively develop social abilities required to conflict management in schools, especially

among children in social and personal risk. Conflicts among students and conflicts among teachers and students in the scholar field are consequences of the vulnerable conditions that children, teenagers and teachers are exposed to. Vulnerability is the individual predisposition to develop alternative non-adaptative behavior that cooperates to enlarge scholars' conflict. Thus, it is important to identify risk factors associated with vulnerability in the individual, familiar and community fields as well as the protective factors that contribute to lower hazard effects and offer a large repertory of adaptation. As scholar environment is the place where children develop and establish relationship with others, the development of social abilities is important to control scholar conflicts. Besides, one of the most important challenges in the field of education is dealing with scholar conflicts towards individual's empowerment and the recognition of the other. Therefore, development and recognition of other strategies demand the identification of the vulnerable situations and the development of social abilities that enlarge the repertory of more adaptative responses (protection factors). The development of protection factors come out as an important strategy that helps scholars to enhance conflicts control.

Key words: interpersonal conflicts, vulnerability, development of social abilities

INTRODUÇÃO

É na década de 80 que na sociedade ocidental, e particularmente no Brasil, que a infância e a adolescência surgem como assunto de preocupação impondo-se com maior ênfase no cenário de debates e no campo programático da saúde, tendendo a se consolidar no final dos anos de 1990 com a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No Brasil, tiveram papel fundamental para essa discussão, os movimentos sociais pela democratização, as instituições de direito, algumas organizações não governamentais (ONGs) de atenção aos maus-tratos na infância, e as organizações internacionais com poder de influenciar as pautas nacionais. A aproximação ao fenômeno vulnerabilidade social tem sido feita desde diferentes campos, desde a saúde, a justiça, a segurança pública, e também como objeto de movimentos sociais. Contudo, existem razões para que o assunto seja preocupação da área da saúde, pois, dentro de um conceito mais amplo de saúde, tudo o que significa agravo e ameaça à vida, às condições de trabalho, às relações interpessoais e à qualidade da existência, faz parte do universo da saúde pública (Minayo, 1999).

Identificar grupos em situação de risco exige considerar diversas variáveis e aspectos como determinantes de tal condição. Entre elas, variáveis sociais, culturais,

psicológicas relacionadas à situação de vulnerabilidade e a fatores promotores de proteção. Estes últimos como processos capazes de promover estratégias adaptativas às situações de agravo. Por outra parte, identificar crianças em situação de vulnerabilidade na escola possibilita delimitar grupos com condições que os predispõem ao conflito no contexto escolar.

Frente aos variados conflitos no cotidiano escolar o professor muitas vezes, fica sem saber como agir para resolvê-los. O que se observa, na maioria das vezes, as dificuldades desse professor para lidar com situações de conflito, de forma a propiciar ao aluno experiências educativas de interação social construtiva que favoreçam a sua formação ética e minimizem o índice de conflito na escola. Nesse sentido, a escola é o espaço por excelência onde o indivíduo tem possibilidades de aprender formas construtivas de interação, adquirindo um saber que propicie as condições para o exercício da cidadania (Gonçalves, 2005).

As instituições de ensino desenham-se como um dos cenários onde se atualizam os conflitos. A Escola em particular encontra-se perante desafios que exigem mudanças e fundamentalmente, formas criativas de gerenciamento do conflito. Entre eles, construir um projeto de educação que contemple a diversidade da população escolar. Para tanto, a construção de um dispositivo com a pretensão de dar respostas a esta situação exige intervenções dirigidas às crianças, a suas famílias e a seus educadores.

A interlocução com a escola também visa o questionamento e a ampliação do projeto educar, bem como o processo de reflexão e elaboração de propostas que possam favorecer um modelo integrador que considere os diferentes elementos que contribuem para o conflito. Vale à pena destacar que o conflito não deve ser visto apenas como algo negativo, muito pelo contrário, senão como um sintoma social como um fenômeno que enquanto configuração está composto por diferentes vetores. Resulta necessário então, pensar, quais estratégias poderiam ser mediadoras para a redução do conflito no contexto escolar?

Consideradas a escola e a família instituições privilegiadas na formação do caráter humano, ambas instituições enfrentam desafios. As famílias em situação de risco, justamente pelas dificuldades que enfrentam na sobrevivência serão capazes de ser o “principal material escolar”? A escola, frente a estes grupos vulneráveis será capaz de oferecer uma proposta diferente que não reproduza e intensifique a vulnerabilidade?

O que se observa em crianças e adolescentes em situação de risco social, uma rede familiar com dificuldades de atender às necessidades de desenvolvimento da criança. Por seu lado, a legislação brasileira materializa esta preocupação introduzindo novas responsabilidades em relação à criança e o adolescente. As novas garantias estabelecidas na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e regulamentadas pelo Estatuto da

Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90, segundo Veronese (2006) se apóiam em dois pilares fundamentais: a concepção da criança e do adolescente como ‘sujeitos de direitos’ e a afirmação de sua ‘condição peculiar de pessoa em desenvolvimento’.

Observa-se nos currículos educacionais que habilidades tais como comunicar, negociar e resolver conflitos nas relações interpessoais têm sido ignoradas como temas de ensino. Paralelamente, observa-se o aumento de conflitos, indisciplina e violência nas escolas. Claro que a escola é apenas um dos espaços onde a situação social de violência ganha visibilidade, pois ao pensar o conflito nas escolas, ele se evidencia numa situação de interação e complexidade, fruto de uma rede de responsabilidades que vá desde o governo à família. Assim sendo, o fenômeno conflito envolvendo escola, família e criança ou adolescente em situação de risco social, exige não apenas o marco legal, senão o compromisso do estado na concretização de políticas voltadas para esta população.

Por ser a escola uma das maiores instituições de formação do caráter humano e seu ambiente o grande cenário das inter-relações, propõe-se uma reflexão sobre a relação entre a condição de vulnerabilidade em crianças e o envolvimento em conflito no cenário escolar. Para tanto, o olhar que guia o presente artigo estará voltado para crianças em situação de risco psico-social, por considerar que as habilidades para o enfrentamento das diversas situações que fazem parte da rotina do dia a dia na escola exigem um repertório de respostas nem sempre presente nestes grupos pela própria condição de vulnerabilidade. A ênfase dada, a crianças surge da necessidade de identificar as estratégias que melhor traduzam um dispositivo criativo para o aumento do repertório de habilidades sociais necessários para a gestão de conflitos.

Conceito ampliado de saúde na educação

Embora a existência do estatuto da criança e do adolescente (ECA) observam-se dificuldades na consolidação do mesmo ao plano concreto das ações. Dessa forma, percebe-se, uma população distanciada de seus direitos básicos, e do exercício da cidadania. No plano das relações primárias, onde o lar, por exemplo, deveria ser o porto seguro para a criança e o adolescente, descobre-se a persistência de experiências de violência, fato que induz, em muitos casos, ao abandono do lar.

Os registros policiais sobre conflitos interpessoais revelam que um número significativo dos mesmos é protagonizado, segundo Minayo (1999), por conhecidos, vizinhos ou parentes das vítimas. O que se observa, em grande parte, é o alto nível de violência que atravessa as relações interpessoais e particularmente nesse tipo de população, o baixo limiar de tolerância nas relações com o outro na resolução dos problemas nesse tipo de populações existe um privilégio do plano motor em detrimento do diálogo (Marinoni, 1994).

Ao abordar o tema situações de risco social, os profissionais da saúde colocam forte ênfase na análise das tendências epidemiológicas e no compromisso com a identificação de políticas e programas voltados para promover os fatores de sociabilidade, de discriminação, de intolerância, mas também para aperfeiçoar e dar qualidade à atenção aos grupos mais vulneráveis, crianças e adolescentes. Visam atuar (dentro do que lhes é específico) nos fatores de risco e na rede causal desses agravos, seja antes ou após o fato, tanto do ponto de vista individual, no que concerne às vítimas e aos atores, como nos fatores macro-sociais. Em síntese, a atuação no campo da saúde tem um lado específico, e uma face de integração com as políticas públicas e com os movimentos sociais. Contudo, desde um conceito ampliado de saúde, tudo o que significa agravo e ameaça à vida, às condições de trabalho, às relações interpessoais, e à qualidade da existência, faz parte do universo da saúde pública (Minayo, 1999).

Importante contribuição para a abordagem voltada à promoção da resiliência, na prevenção de danos e problemas psicossociais, como delinquência, drogadição, baixa escolaridade, desemprego, violência social e familiar, foi o conhecimento e a identificação dos fatores de risco, relacionados à vulnerabilidade em níveis individual, familiar, comunitário, assim como dos fatores protetores, que atuam protegendo ou neutralizando o efeito do agravo, mas, sobretudo, favorecendo o enfrentamento e superação da adversidade (Costa & Bigras, 2007).

A resposta do indivíduo ao risco tem sido descrita em termos de vulnerabilidade e resiliência. Por vulnerabilidade entende-se a predisposição individual para desenvolver variadas formas de psicopatologias ou comportamentos não eficazes, ou susceptibilidade para um resultado negativo no desenvolvimento. Por outro lado, associa-se resiliência, a uma predisposição individual para resistir às conseqüências negativas do risco e desenvolver-se adequadamente (Koller, 2000).

A importância de considerar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento saudável da criança na interação com o ambiente radica na possibilidade de promover nas crianças processos adaptativos bem sucedidos nos diversos contextos, seja no desenvolvimento de recursos, disposições que diminuam o envolvimento em situações de conflito no contexto escolar.

Vulnerabilidade: fatores de risco social

Para avaliar situação de risco em crianças é necessário, previamente definir com alguma clareza o que significa estar em situação de risco (Hutz, 2002). Uma criança é considerada em situação de risco quando seu desenvolvimento não acompanha o esperado para sua faixa etária, segundo os padrões de sua cultura (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1996). O risco pode ter diversas origens, física (doenças genéticas ou adquiridas, problemas

de nutrição, entre outros), social (ambiente violento) psicológica (efeitos de abuso, negligência ou exploração). O risco pode ter fontes externas, por exemplo, condições adversas do ambiente ou, ser provocado pelo próprio indivíduo. Comportamentos de risco referem-se a ações ou atividades realizadas por indivíduos que aumentam a probabilidade de conseqüências adversas para seu desenvolvimento ou funcionamento psicológico ou social entre outros.

Às condições sócio-econômicas associam-se os fatores familiares e individuais, que favorecem a potencialização de diferentes agravos. Frequentemente, a pobreza está relacionada ao desemprego, pais solteiros, estresse parental, baixo nível educacional, assim como pobreza e conflitos maritais está relacionada à criminalidade e problemas de adaptação (Costa & Bigras, 2007). Estas mesmas condições desfavoráveis de vida como resultado de uma situação de pobreza aumentam a probabilidade do acúmulo de fatores de risco (Garmezy, 1991; 1993).

Obviamente a pobreza se torna um fator de risco uma vez que predispõe para a realização de delitos, provocando efeitos diretos e indiretos sobre a família e vizinhança da criança e do adolescente. Esta condição contribui para o risco social pela situação de carência na qual se encontram muitas das famílias no Brasil. Como conseqüência disso, têm que lidar com uma série de dificuldades e restrições que limitam a atenção e disponibilidade dos adultos. Dessa forma, resta menos tempo, menos energia e menos disposição para que a família exerça as tarefas parentais de forma competente: cuidar, proteger, disciplinar, monitorar e supervisionar seus descendentes. Portanto famílias nessas condições podem, portanto, ser consideradas famílias vulneráveis, frágeis para desempenhar suas funções elementares, que são o atendimento das necessidades básicas de seus filhos (Hutz, 2002).

Entre os riscos focados na criança destacam-se algumas diferenças: 1) pessoais - de gênero (homens e mulheres podem apresentar diferentes respostas ao processo de adaptação social), - de temperamento (forte timidez, passividade ou alta reatividade), - de dificuldades cognitivas; 2) interpessoais - de agressividade interparental ou com os pares; 3) contextuais - de comunidades pobres ou pouco estimulantes. Esses fatores de riscos interagem entre si provocando e retroalimentando outras dificuldades, como rejeição dos pares e familiares, aumento da agressividade, atitudes violentas, fracasso acadêmico, isolamento, entre outras (Fortin & Bigras, 2000).

Entre os fatores que favorecem a inadaptação social ressaltam-se algumas condições de origem familiar, entre elas, o nível sócio-econômico e a estrutura monoparental. Claro que, esta última dependerá em grande medida da qualidade do vínculo estabelecido pelo casal entre si e com as crianças antes da separação. Outros aspectos familiares assinalados como estimuladores do comportamento anti-social, referem-se às

práticas educativas inapropriadas, com destaque para o privilegio da punição e de regras pouco claras de educação (Costa & Bigras, 2007). Este tipo de práticas no ambiente familiar, embora tenha a intenção de educar, além de ineficazes, favorecem condições de vulnerabilidade (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003). O baixo nível sócio-econômico, somado ao número elevado de integrantes da família, assim como a ausência de um dos pais, junto com a baixa escolaridade, são considerados pelos autores como fatores de risco para o desenvolvimento (Yunes, 2003).

Em síntese, são vários os fatores e processos que aumentam a predisposição ao risco ou contribuem para a vulnerabilidade, desde condições sócio-econômicas, familiares ou psicológicas, favorecendo dessa forma, respostas mal adaptativas evidenciadas, por exemplo, no envolvimento em situações de conflito no contexto escolar.

Crianças e adolescentes no seu cotidiano convivem com situações de estresse e risco que representam uma ameaça à sua saúde psicológica. Do enfrentamento de tais situações, poderão surgir distúrbios emocionais e problemas de conduta, em função da vulnerabilidade na qual se encontram. Contudo, o que se observa é que algumas crianças nas mesmas situações de risco não apresentam problemas. Muitas delas conseguem superar situações de adversidade, adaptando-se às mesmas de forma favorável, demonstrando dessa forma, competência social (Cecconello, 1999). Estas crianças são chamadas resilientes.

A literatura num sentido geral destaca cinco características determinantes nas variações individuais frente à adversidade: idade, personalidade, suporte social, experiências anteriores e os modelos de relação entre família e criança. Para Rutter (1987), a proximidade entre fatores de risco e proteção merece ser prioridade. Sugere, então, que se use o termo risco sob a ótica de um mecanismo e não de um fator, uma vez que risco numa determinada situação pode ser proteção em outra. Alerta para o perigo em definir de forma arbitrária eventos isolados como fatores de risco, dando importância à idéia de equilíbrio entre risco e proteção, de forma que os primeiros sejam moderados pelos segundos, proporcionando como resultado uma atitude positiva frente à adversidade da vida.

São muitos os fatores de risco, crônicos ou agudos, que estariam afetando a capacidade de resiliência de crianças e adolescentes. Condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência, experiências de doença no próprio indivíduo ou na família e perdas importantes são alguns exemplos (Pesce, 2004).

Os fatores de risco e de proteção podem ser inatos ou adquiridos, internos ou externos, gerais ou específicos e agem modificando a resposta individual ou coletiva à adaptação social. Uma situação de estresse pode representar um agravo (fator de risco), assim como favorecer (fator de proteção) o desenvolvimento de resistência para vencer e superar este agravo. Com efeito, as experiências exitosas atuam positivamente no desenvolvimento da criança; entretanto, o fator de proteção manifesta seus efeitos nas

situações em que ocorre estresse, diante da possibilidade do agravo ou do acontecimento instalado (Costa & Bigras, 2007).

Pelos fatos explicitados anteriormente, constata-se que não é necessário compreender apenas a importância dos riscos para se desenvolver resiliência. Os fatores ou mecanismos de proteção que um indivíduo dispõe internamente ou capta do meio em que vive são considerados elementos cruciais para a compreensão do tema. Os termos mais utilizados para tratar a adversidade são fatores de risco, eventos de vida ou estressores, enquanto que os fatores de proteção são usualmente nomeados como mediadores (*buffers*) (Hutz, 2002).

Por outro lado, uma alta auto-estima, baixos índices de depressão, locus de controle interno e a presença de habilidades sociais e de resolução de problemas são fatores que protegem contra o cometimento de atos infracionais. Percebe-se que as mesmas características podem ser fatores de risco ou fatores de proteção, conforme se apresentem ou interajam na vida do indivíduo (Hutz, 2002).

Fatores de Proteção

Fatores ou processos protetivos são todas aquelas influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis que predisõem a conseqüências mal adaptativas. Os fatores de proteção interagem com os fatores de risco diferenciando-se pela sua capacidade potencial de promover resiliência (Rutter, 2002). Garmezy e Masten (1994) identificaram três fatores de proteção em indivíduos: (1) características individuais, como auto-estima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social; (2) apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores; (3) apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda.

O conjunto destes fatores, em situações de estresse, serve como um recurso que auxilia o indivíduo a interagir com os eventos de vida e conseguir bons resultados, evitando conseqüências negativas. Nesse sentido, a competência social é vista como um fator de proteção para o indivíduo, pois está relacionada com a capacidade para alcançar uma adaptação favorável (Cecconello, 1999). Para Garmezy e Masten (1994) competência social é uma característica individual que leva em conta a interação do indivíduo com os integrantes dos outros dois fatores: a família e outras pessoas significativas. Vários autores definem competência social dentro desse pressuposto (Del Prette & Del Prette, 1999).

De uma parte, os fatores de proteção se relacionam aos recursos individuais que diminuem o efeito do risco, de outra parte, a resiliência se associa muitas vezes a fatores

protetores individuais que predizem conseqüências favoráveis para sujeitos expostos a condições de risco (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Os processos de proteção têm a característica essencial de provocar uma modificação catalítica da resposta do indivíduo aos processos de risco. Possuem quatro principais funções: (1) reduzir o impacto dos riscos, fato que altera a exposição da pessoa à situação adversa; (2) reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco; (3) estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia, através de estabelecimento de relações de apego seguras e o cumprimento de tarefas com sucesso; (4) criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse (Rutter, 1987).

Diante dos fatores potencialmente geradores de desequilíbrio para cada indivíduo, os mecanismos de proteção são tomados como o ponto chave necessário para o restabelecimento do equilíbrio perdido e demonstração de competência apesar da adversidade (Costa & Bigras, 2007).

Em resumo, dos estudos realizados sobre o efeito protetor do adulto sobre a criança sabe-se que, é necessário incluir os adultos ao redor das crianças e adolescentes nas estratégias de proteção e promoção da qualidade de vida. Estas estratégias devem ser aplicadas no estabelecimento de um vínculo de confiança adulto-criança; na qualidade da supervisão e nos modelos dos adultos, para que a criança adote, ao final, comportamentos de vida saudável (Costa & Bigras, 2007).

Os fatores de proteção, por sua vez, tiveram associação com a resiliência, confirmando a hipótese teórica que molda esse construto. Pode-se interpretar essa relação entendendo que os fatores de proteção aqui abordados (auto-estima, apoio social, gênero, relacionamento com outras pessoas) atuam como facilitadores no processo individual de perceber e enfrentar situações avaliadas como ameaçadoras (Costa & Bigras, 2007).

A perspectiva de interação entre fatores de risco e de proteção determina dois enfoques complementares; enquanto o enfoque de risco prioriza a atuação no problema e características associadas ao dano (biológico ou social), sendo amplamente utilizado nos programas de atenção primária, o enfoque na resiliência atua no desenvolvimento das competências individuais e coletivas que protegem, preparando o indivíduo ou grupo para enfrentar e superar a adversidade (problema). Essas estratégias de atuação devem estar pautadas nas normas culturais e sociais nas quais o sujeito se desenvolve.

Muitas crianças crescem e se desenvolvem em contextos e situações que constituem ameaças à sua saúde psicológica. A própria condição de vulnerabilidade ao enfrentar situações de estresse e risco no seu cotidiano, pode desencadear distúrbios emocionais e problemas de conduta. Entretanto, observa-se que nem todas as crianças que vivenciam as mesmas situações de risco apresentam problemas. Pelo contrário, algumas delas conseguem

adaptar-se e superar essas situações, demonstrando, entre outras habilidades, competência social (Ceconello, 1999). Estas crianças são chamadas resilientes.

Resiliência

O estudo da resiliência emergiu então dos estudos de risco, amplamente difundidos nos programas de saúde, os quais observaram que, em condições adversas, diante de um determinado evento não favorável, alguns indivíduos sobreviviam e desenvolviam competências para enfrentar e superar a adversidade. As pesquisas em resiliência originaram-se da área da psiquiatria e psicologia do desenvolvimento psicossocial da criança. A partir da década de 90, a maioria dos estudiosos passou a focar a resiliência na perspectiva da abordagem ecossistêmica, considerando que o processo de adaptação é o resultado da dinâmica entre o ser humano e seu meio ambiente. Segundo esta abordagem, as trocas entre o indivíduo e o ambiente são as mais diferenciadas possíveis, uma vez que o indivíduo interage continuamente com o seu meio, sofrendo o impacto deste e, ao mesmo tempo, provocando reações. Nas ciências sociais o termo caracteriza os grupos que se desenvolvem adequadamente num tempo dado e numa área psicossocial delimitada, apesar de conviver sob condições adversas, em diferentes situações de risco, alcançando êxito social e adequação mental (Hutz, 2000).

Compreende-se resiliência como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio. Este processo resulta da combinação entre os atributos da criança ou jovem e seu ambiente familiar, social e cultural. Deste modo, a resiliência não pode ser pensada como um atributo que nasce com o sujeito, nem que ele adquire durante seu desenvolvimento. É um processo interativo entre a pessoa e seu meio, considerado como uma variação individual em resposta ao risco, sendo que os mesmos fatores causadores de estresse podem ser experienciados de formas diferentes por pessoas diferentes, não sendo a resiliência um atributo fixo do indivíduo (Rutter, 1987).

Embora a ênfase na promoção da resiliência resulta de relevância, deve ser acompanhada de políticas públicas que diminuam os fatores de risco entre eles condições de miséria e desigualdade social que afetam um número significativo da população brasileira (Pesce, 2004).

Na análise do comportamento da criança no ambiente escolar especial consideração exige, a relação entre qualidade do relacionamento com professores e resiliência e dificuldades de aprendizagem com habilidades sociais. As análises associam, problemas no relacionamento com professores a baixo nível de resiliência e problemas de aprendizagem a falta de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001).

A escola como cenário de conflito: entre a vulnerabilidade e a resiliência

A escola, enquanto espaço de convivência social na infância, resulta ser o cenário privilegiado onde a criança põe de manifesto a gama de habilidades necessárias para se adaptar às exigências do meio, ou pelo contrário, deixará visíveis o déficit de competências para se adequar a tais expectativas.

Para Szymanski (2004), tanto escola quanto a família têm papel preponderante na construção da identidade do sujeito e na sua inserção futura na sociedade, sendo que, uma maior sintonia entre ambas, gera benefícios para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Nesses casos o educando, em geral, transita pela fase escolar sem grandes dificuldades. Pelo contrário, quando vêm de ambientes de vulnerabilidade, entretanto, acabam encontrando dificuldades e são classificadas como fracassadas por serem avaliadas por critérios que não consideram tal contexto.

Para Chrispino (2007) nas escolas onde há valorização do conflito, abrem-se canais de diálogo permanente, onde a melhor decisão é resultado de escutar as diferenças; nessas escolas, estimula-se a comunicação a fim de expressar o pensamento e amadurecer com seu exercício; por outra parte, o programa curricular considera o conflito como oportunidade para discutir soluções alternativas.

O desenvolvimento de habilidades sociais para o fortalecimento dos fatores de proteção e a diminuição do conflito na escola

Os estudos sobre violência envolvendo crianças e adolescentes consideram tal fenômeno como expressão de uma cultura de agressividade que se manifesta em instituições como a família e a escola. Alertam para a necessidade de programas voltados para a prevenção como opção para lidar com a violência e examinam os métodos usados para o enfrentamento do problema. Propõem o método vivencial como alternativa para o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo da criança, assim como a aprendizagem de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2006).

Competência social define-se como a capacidade de integrar pensamentos, sentimentos e ações provocando conseqüências positivas para si e para os outros. Para o desenvolvimento de tal funcionamento adaptativo nas crianças, algumas habilidades são necessárias, tais como autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Quando essas habilidades estão ausentes ou são ineficientes pode resultar em problemas comportamentais, emocionais e conseqüentemente, em transtornos psicológicos que podem se apresentar de duas formas, segundo Del Prette & Del Prette (2005)

problemas internalizantes manifestos em comportamentos com tendência à retração, à inibição e externalizantes, com manifestação de condutas anti-sociais embora existe o privilégio de uma tendência ou outra, ambas dependendo da gravidade da situação podem atuar em conjunto. Ambas formas revelam estratégias não adaptativas para lidar em situações de conflito.

A empatia seria outra capacidade relacionada ao conhecimento das emoções. Essa capacidade se desenvolve nas primeiras etapas da infância, se manifesta na habilidade de perceber emoções nas outras pessoas. Na Psicologia, a ênfase na caracterização da empatia está na percepção da necessidade do outro e poderá ser desenvolvida no período de infância e adolescência por meio dos aspectos emocionais, afetivos e cognitivos. Da mesma forma, que propostas anteriormente citadas para a promoção de habilidades sociais, a empatia pode ser aprendida através de vivências que desenvolvam na criança a capacidade de identificar emoções e necessidades no outro, por exemplo, visitar um amigo doente ou promover a capacidade de escutar e acolher o outro (Ceconello & Koller, 2000).

Para Del Prette & Del Prette (2004) assertividade é uma habilidade que merece destaque, uma vez que possibilita à criança a capacidade de se adaptar favoravelmente a uma situação. Para tanto, exige duas condições: a primeira, avaliar apropriadamente as expectativas do contexto, a segunda, fazer colocações que atendam a seus interesses, como por exemplo, a criança que espera o momento oportuno para questionar sua nota junto à professora de uma forma adequada. A importância dessa habilidade reside na inclusão de outras, tais como, civilidade, autocontrole e expressão emocional. Por outro lado, quando bem orientada a assertividade, sedimenta as bases para o aprendizado da reciprocidade, entando capacidade para considerar o ponto de vista próprio e o do outro assim como o respeito de deveres e direitos como pilares fundamentais da convivência social.

Em consequência do antes exposto decorre que, a ausência de habilidades sociais acentua o risco para respostas mais adaptativas e a presença de tais habilidades, (citadas anteriormente), resulta em fator de proteção, favorecendo a resiliência. Nesse entendimento, o treinamento de habilidades sociais (THS) é apresentado por Del Prette & Del Prette (2004) como uma alternativa para o desenvolvimento de Habilidades Sociais. O Programa pode ser utilizado tanto para superar algum déficit ou problema identificado, como para ampliar o repertório das habilidades existentes.

O aprendizado de habilidades sociais oferece à criança mais ferramentas para solucionar conflitos interpessoais, uma vez que a assertividade possibilita saber diferenciar comportamentos adequados ou não adequados em determinados contextos incluindo outras habilidades como civilidade e empatia. Os estudos revelam que o modo como a criança lida com o estresse e a impulsividade está relacionado à capacidade de solucionar problemas de relacionamento. A proposta de Del Prette & Del Prette (2004) inclui o pensar antes de agir

e destacam a capacidade de fazer amizades como promotora de competência social e fonte para o auto-conhecimento. Nos estudos realizados por Giacomoni & Hutz (2006) os resultados evidenciam a importância dos “recursos do Self” nas relações sociais e a repercussão significativa para a promoção do bem-estar subjetivo.

Os autores supra-citados discutem a relação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem e ressaltam que o desenvolvimento das mesmas pode influenciar favoravelmente o desempenho acadêmico. Algumas características no relacionamento com o outro, por exemplo na relação professor-aluno são apontadas pelos autores como favorecedoras da convivência social (Del Prette, & Del Prette 2004).

***Coping*: entre a vulnerabilidade e a resiliência**

Se o desenvolvimento de habilidades sociais promove um repertório de respostas mais adaptativas, em situações adversas, o conceito de *coping* (Garmezy 1991) possibilita compreender a capacidade de resiliência do indivíduo. Trata-se de um empenho cognitivo e comportamental utilizado como recurso para administrar situações geradoras de estresse (Folkman & Lazarus, 1985). As estratégias de enfrentamento poderão se direcionar para o regulamento da emoção gerada pelo estresse ou para o problema; trata-se de atuar na origem do estresse e como consequência o esforço para mudar a situação.

Em sujeitos resilientes existe uma tendência maior na utilização de um repertório mais amplo para o enfrentamento de situações promotoras de estresse, podendo amortecer o efeito da situação negativa, tornando-se dessa forma um fator de proteção (Silva, 2001). Por outro lado, é menos freqüente nesses indivíduos a tendência a evitar os problemas como estratégia de coping.

Tanto as habilidades sociais mencionadas anteriormente, assim como algumas competências quando desenvolvidas favorecem a resiliência em crianças e adolescentes. Portanto, segundo Costa & Bigras (2007) a ampliação do repertório de habilidades, competências ou coping através de programas direcionados à promoção da qualidade de vida favorece os fatores de proteção no indivíduo.

Tais programas incluiriam o desenvolvimento de algumas capacidades, entre elas: capacidade de resolver problemas, através da busca de soluções; competência social, incluindo diversas competências entre elas, perceber as expectativas do meio e o ponto de vista do outro, assim como, estabelecer uma comunicação positiva; projeto de vida, como síntese de autonomia, antecipação e coerência (Costa & Bigras, 2007).

Do anteriormente exposto depreende-se que, previamente ao desenvolvimento de qualquer intervenção que vise diminuir o conflito na escola, haverá de se identificar as crianças em situação de vulnerabilidade, como condição que potencializa a predisposição

ao envolvimento em conflitos interpessoais. Nessa perspectiva, as ações estarão encaminhadas a dois focos bem definidos, por um lado, voltadas a diminuir os fatores de risco, por outro, dirigidas a fortalecer os fatores de proteção, de forma a favorecer nesses grupos respostas mais adaptativas.

Para Martínez Zampa (2005) resulta utópico a pretensão de eliminar os conflitos, pois eles são parte da vida mesma, portanto, trata-se de buscar novas formas de prevenção, administração e resolução. Entre elas o autor propõe a mediação como alternativa para resolver conflitos no contexto escolar, mas esclarece que nem é aplicável em todos os casos, nem resulta a panacéia para a resolução de todos eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandeira, D., Koller, S. H., Hutz, C., & Forster, L. (1996). Desenvolvimento psico-social e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (9) 185-207.
- Cecconello, A. M. (1999). Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Cecconello, A., De Antoni, C., Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, Maringá*, (8) 45-54.
- Costa, M. C.; Bigras, M. (2007). Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para infância e adolescência. *Ciência & Saúde coletiva*. 12 (5) Rio de Janeiro, set/out.
- Chispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. RJ. 15 (54).
- Del Prette, A & Del Prette, Z. (Orgs.) (2001). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. São Paulo: Alínea,
- Del Prette, Z. Apresentação, In Z. A P. Del Prette (Org.), (2001). *Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteira* (pp. 7-14), Campinas: Alínea.
- Del Prette, A & Del Prette, Z. (2004). Treinamento de habilidades sociais com crianças: como utilizar o método vivencial, In: C. E. Costa, J. C. Luzia e H. H. N. Sant' Ana (Orgs.), *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp. 111-119). Santo André: ESETec.

- Del Prette, A & Del Prette. Z. (2006). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In F. J. Penna & V. G. Haase (Orgs). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e na adolescência*. Belo Horizonte, Coopmed.
- Del Prette, A & Del Prette. Z. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1985). *An analysis of coping em a middle-aged community sample*. *Journal of health and social behavior* (21), 219-239.
- Fortin L, Bigras M. (2000). La résilience des enfants: facteurs de risque, de protection et les modèles théoriques. *Pratiques Psychologiques*, (1), 49-63.
- Garnezy N. (1991) Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34 (4), 416-430.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, (56), 127-136.
- Garnezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic Adversities. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Herson (Orgs.), *Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 191-207). Oxford: Blackwell Scientific.
- Giacomoni, C.; Hutz, C.(2006). Escala de afeto positivo e negativo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia escolar e educacional*. 10 (2), Campinas: Dez.
- Gonçalves, M. A. Salin; Piovesan, O. M.; Link A.; Prestes L. F.; Lisboa J. G. (2005) Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cad. Pesquisa*, 35 (126), São Paulo, set./dez.
- Hutz, C. S.; Frizzo M. S. D. (2002). Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. *Avaliação psicológica*. 1 (1), PA, jun..
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1 (12), 79-86.
- Junqueira, M. F. P. & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (1), 227-335.
- Marinoni, M.; Ferrando, J. (1994). *Psicología Del Marginado*. In: Astori ET AL. *Los Marginados uruguayos: teoría y realidad*. Montevideo: Banda Oriental.
- Minayo, M.C. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cad. de Saúde Públ.* Rio de Janeiro. jul/sep.
- Minayo, De Souza M. C.; Souza, R. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*. 4 (1). Rio de Janeiro.

- Pesce, R.; Assis S. G.; Santos N; Carvalhaes de Oliveira R. de V. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 20 (2), Brasília, maio/ago.
- Rutter M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*; 57 (3), 316-331.
- Rutter, M. (2002). La résilience en face de l'adversité Facteurs de protection et résistance aux désordres psychiatriques. Etudes sur la mort. *L'Esprit du temps*. (122), 123-146.
- [Sapienza, G.](#); [Pedromônico, M. R.](#) M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia estudatual*, 10 (2), 209-216, mai./ago.
- Silva, D. F. M. (2001). *O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinqüente em adolescentes infratores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudo de Psicologia (Campinas)*. Campinas, 21 (2).
- Veronese, J. R. P. (2006). *Direito da Criança e do Adolescente*. Florianópolis: OAB.
- Winnicott, D.(1979). *A Criança e o seu Mundo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Winnicott, D. (1990). *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Winnicott, D. (1997). *A Família e o Desenvolvimento Individual*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. (1999). *Privação e Delinqüência*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Yunes, M. A. (2003) Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia estud.* 8 (no.esp). Maringá.