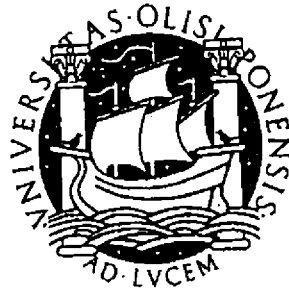


UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

Lurdes Maria Conceição Batista

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Administração Educacional

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

Lurdes Maria Conceição Batista

Trabalho de Projecto apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – área de Administração Educacional, sob orientação do Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

2008

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

Ao Paulo por tudo o que representa para mim...

Este trabalho representa o culminar de um objectivo por mim estabelecido a alguns anos atrás, apenas possível devido ao apoio e colaboração dos que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos mais difíceis.

Deste modo, cumpre-me expressar publicamente a minha gratidão às seguintes individualidades:

Ao Professor Doutor Luís Miguel pelo saber, competente orientação dispensada a este estudo, permanente disponibilidade demonstrada e pelas sugestões, sempre oportunas, que encorajaram a continuação e conclusão do trabalho;

À presidente do conselho executivo, pela paciência e disponibilidade, sem a sua colaboração o trabalho não teria sido possível;

À Paula pela partilha constante;

À minha família pelos momentos que não lhe dediquei...

OBRIGADO!

RESUMO

O objecto do projecto pessoal de intervenção que nos propusemos desenvolver, pretendeu ser a análise e reflexão sobre a forma como uma gestora de um estabelecimento de ensino não superior faz a gestão dos conflitos. As questões que orientaram o modelo da inquirição realizada no âmbito deste projecto diziam respeito à estrutura do conflito e às percepções e orientações do gestor escolar face ao conflito.

O nosso modelo de estudo seguiu a perspectiva política, no sentido em que considerámos a organização escolar como entidade formada por indivíduos e grupos detentores de interesses e objectivos diferentes e procurámos fazer uma reflexão crítica sobre as relações, que constatámos, entre as percepções e as acções.

Para a sua concretização optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa com recurso a entrevistas (exploratória, semi-estruturada e de recolha de narrativas) como estratégia de recolha de dados.

Através da análise de conteúdo e interpretação dos resultados obtidos foi possível verificar que a gestora vai adequando o seu desempenho, na gestão do conflito, em função da situação concreta e dos objectivos que pretende atingir. A opção por determinado método de resolução depende de factores como: as causas percebidas ou atribuídas da ocorrência, os actores envolvidos, o contexto, e a reacção do gestor a um determinado conflito é marcada pela utilização de combinações de estilos de gestão diferentes.

Considerando o conhecimento que nos foi possível alcançar, sugerimos à gestora escolar uma reflexão crítica sobre o contexto em que decorre o conflito e a sua influência no processo de resolução, a estratégia adequada ao tipo de conflito e as percepções que revelou no sentido de introduzir alterações que conduziram a níveis de eficácia mais elevados na gestão dos conflitos

Palavras-chave: gestor de organizações escolares, conflito, agrupamento de escolas, micropolítica das escolas

SUMMARY

The main purpose of the study carried through in the scope of the personal project of intervention that we considered to develop, intended to be the analysis and reflection on the form as a head teacher of a not superior educational establishment makes the management of the conflicts. The question that guided the study model concerned the structure of the conflict and the perceptions and guidelines of the school manager facing the conflict.

For its concretion one opted for a methodology of qualitative inquiry with resource to interviews (inquisitive, half – structuralized and narrative collection) as a strategy of data collection.

Our study model followed the politics perspective, in the way that we considered the pertaining to school organization as an entity formed by different individuals and groups detainees of different interests and aims and looked for to make a critical reflection on the relations that we evidenced, between the perceptions and the actions.

Through the analysis of content and interpretation of the gotten results it was possible to verify that the manager adjusts its performance, managing the conflict, according to the concrete situation and the aims that are intended to reach. A style of universally efficient management of conflicts does not exist. Choosing determined resolution methods depends on factors as: the reasons that lead to the occurrence, the people involved, the context. For what, the reaction of the head teacher to a determined conflict is based on the use of combinations of different styles of management.

Considering the knowledge we were able to reach, we suggested the head teacher to do a critical reflection on the context in which the conflict happened and its influence on the process of resolution, the adequate strategy to the type of conflict and the perceptions disclosed in order to introduce changes that lead to higher levels of effectiveness on the conflicts management.

Key – words: head teacher, conflict, school clusters, micro-politics of school

ÍNDICE

RESUMO	iv
SUMMARY	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
ELEMENTOS DA PROBLEMÁTICA	14
1 - Estudos Sobre os Gestores Escolares	15
1.1 - Histórias de vida e narrativas	16
1.2 - Análise da acção do gestor	17
1.3.- O conflito nestes trabalhos	18
2 – Os Gestores Escolares e o Conflito nas Organizações Educativas	20
2.1 – O conflito como parte do trabalho do gestor escolar – notas a partir de tipologias	20
2.2 – O conflito nas organizações	24
2.2.1- Definição de conflito	24
2.2.2 – Tipologias do conflito nas organizações	26
2.2.3 – Estilos de gestão do conflito	27
2.2.4 – A análise do conflito nas organizações educativas: perspectivas teóricas	28
2.3 – O gestor, o conflito e a micropolítica na organização	31
<i>O Gestor escolar como administrador de conflitos</i>	33

CAPÍTULO II

OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO PROJECTO

DE INTERVENÇÃO	35
1. – Objectivos	36
2 - Perguntas Guia	36
3 – Metodologia	41
3.1 – Tipologia do projecto	42
3.2 – Procedimentos de recolha de dados	46
3.2.1 – Contactos prévios	46
3.2.2 - Entrevista inicial exploratória e questionário	46
3.2.3 - Entrevista semi-estruturada	48
3.2.4 – Narrativas de Conflitos	49
3.3 – Procedimentos de tratamento de dados	50
3.3.1 - Entrevista inicial exploratória e questionário	51
3.3.2 - Entrevista semi-estruturada	52
3.3.3 – Narrativas de Conflitos	53
4. - Actividades de Devolução	54

CAPÍTULO III

A PRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS

RESULTADOS	52
1 – A Gestora e a Sua Visão da Gestão Escolar	56
2 – A Gestora e o Conflito: as suas percepções	59
2.1 – Uma primeira aproximação	59
2.2 – Percepção do conflito e sua gestão	60
3 – Narrativas de Conflitos	61
3.1 – Narrativa 1	61
3.1.1 – Texto da narrativa 1	61
3.1.2 – Análise da narrativa 1	63
3.2 – Narrativa 2	66
3.2.1 – Texto da narrativa 2	66

3.2.2 – Análise da narrativa 2	68
3.3 – Narrativa 3	70
3.3.1 – Texto da narrativa 3	70
3.3.2 – Análise da narrativa 3	71
3.4 – Narrativa 4	73
3.4.1 – Texto da narrativa 4	73
3.4.2 – Análise da narrativa 4	75
3.5 – Cruzamento das análises das narrativas	77
CONCLUSÃO	78
Pistas de desenvolvimento profissional	85
Pistas de investigação	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	28
Quadro2	30
Quadro 3	38
Quadro 4	45
Quadro 5	49
Quadro 6	57
Quadro 7	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Entrevista Exploratória – Questionário	2
Anexo Ia – Questionário / Respostas	4
Anexo Ib – Tratamento do Questionário	6
Anexo II – Entrevista Exploratória - Perguntas / Estratégias	8
Anexo III – Entrevista Semi-Estruturada	9
Anexo IIIa – Guião / Entrevista	14
Anexo IIIb – Categorias / Análise / Entrevista	16
Anexo IIIc – Grelha / Análise / Entrevista	17
Anexo IV - Narrativas	
Anexo IV 1 – Narrativa 1	23
Anexo IV 1a – Grelha / Análise / Narrativa 1	25
Anexo IV 2 – Narrativa 2	27
Anexo IV 2a – Grelha / Análise / Narrativa 2	30
Anexo IV 3 – Narrativa 3	32
Anexo IV 3a – Grelha / Análise / Narrativa 3	34
Anexo IV 4 – Narrativa 4	36
Anexo IV 4a – Grelha / Análise / Narrativa 4	39
Anexo V	
Actividade de devolução	42

Introdução

Durante cinco anos lectivos, desempenhamos o cargo de presidente de conselho executivo de um agrupamento de escolas e tivemos oportunidade de constatar o quanto é importante para a escola o modo como o gestor desempenha a sua tarefa ao nível das relações humanas e, em particular, como gere os conflitos inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos que se estabelecem entre os diversos actores da comunidade educativa. Na sua análise sobre o trabalho dos gestores escolares, Fernández (1996: 333) realça que com a constante instabilidade que se vive hoje nas nossas escolas, o que determina o estilo de gestão é a capacidade do gestor escolar de assumir e viver com o conflito, de o enfrentar e reconverter.

Conscientes da importância da temática, procurámos centrar o nosso foco de atenção nas percepções, orientações e estratégias do gestor em situações de conflito. Assim, o objecto do projecto pessoal de intervenção que nos propusemos desenvolver pretendeu ser a análise e reflexão sobre a forma como um gestor de um estabelecimento de ensino não superior faz a gestão dos conflitos.

O projecto desenvolveu-se numa escola da “região centro” porque a sua presidente do conselho executivo, para além de ser do nosso conhecimento pessoal e colega de uma formação anterior na área da administração educacional, pela sua personalidade e forma de se posicionar face ao ensino e à prática da gestão em particular, pareceu poder dar-nos um contributo positivo.

No final do estudo, através de uma reflexão conjunta, devolvemos ao gestor escolar as conclusões a que chegámos (tipo de conflito mais presentes, problemáticas mais frequentes, actores da comunidade educativa envolvidos, contextos, estratégias seguidas, percepções do gestor escolar) e, baseados na revisão da literatura que fizemos, apresentámos sugestões de melhorias, contribuindo, desta forma, para que a sua gestão dos conflitos atinja níveis mais elevados de eficácia.

Um outro aspecto que legitima o projecto escolhido prende-se com a relativa carência de estudos e investigações sobre este tema no âmbito da administração educacional. Para Jares (1996: 255), o conflito é uma das dimensões da vida escolar mais relevante e, por isso, deve ser objecto de investigação e reflexão. Contudo, tal como afirma, “*a situação actual continua a caracterizar-se por uma indiferença perante a realidade que é o conflito*” (Jares, 1996: 236). Estamos certos de que o conhecimento e a reflexão

sobre as diversas teorias da gestão dos conflitos que influenciaram e continuam a influenciar o funcionamento e as dinâmicas que se estabelecem nas nossas escolas permitir-nos-á aceder a uma melhor compreensão do que nelas se passa.

Uma das abordagens mais utilizadas para tratar a natureza conflitual da escola é a teoria micropolítica da organização escolar. Segundo esta teoria, a micropolítica é definida como o conjunto de estratégias que os indivíduos ou os grupos recorrem, servindo-se da sua autoridade e posição para atingirem os seus interesses¹. De acordo com Jares (1996: 241-242 e 244-245) a natureza conflitual da organização escolar é determinada pela sua componente macroestrutural e pelas suas próprias relações micropolíticas. Acrescenta ainda que para se compreender globalmente o conflito é necessário atender aos quatro elementos que compõe a sua estrutura: o contexto em que o conflito ocorre; o problema, as causas, os interesses que o motivaram; os protagonistas envolvidos; o processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas na gestão do mesmo. Ao longo do nosso trabalho seguimos esta linha de análise.

Depois de termos justificado a escolha da problemática e quais os principais propósitos do projecto, nas páginas seguintes daremos continuidade à apresentação do nosso trabalho estruturado da seguinte forma:

O capítulo I, Elementos da Problemática, clarifica os elementos da problemática onde o projecto assenta. Aí, numa primeira parte, faremos a revisão da literatura dos estudos realizados sobre os gestores escolares na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, agrupando-os em duas grandes categorias: histórias de vida e narrativas e análises da acção do gestor escolar. Por último faremos uma análise da abordagem feita sobre o conflito nestes trabalhos. Numa segunda parte, passaremos à análise do trabalho do gestor escolar, caracterizações e tipologias do seu trabalho. Abordaremos, também, o conflito nas organizações, mais concretamente a definição de conflito, tipologias do conflito, estilos de gestão do conflito e perspectivas teóricas sobre o conflito nas organizações educativas. Finalmente consideraremos o trabalho do gestor escolar colocando o enfoque no conflito e na micropolítica da organização.

No capítulo II, Objectivos e Metodologia do Projecto de Intervenção, definiremos os objectivos, as perguntas guia e a metodologia do Projecto de Intervenção clarificando concretamente a tipologia do estudo e explicitando todos os procedimentos de recolha de dados e os instrumentos usados para recolher a informação (entrevista exploratória,

¹ Ver Ball (1987), Blase (2002), Carvalho (2002), Hoyle (1986)

entrevista semi-estruturada e narrativas de conflito), bem como o modo como essa informação foi trabalhada. Terminaremos dando conta das actividades de devolução que realizámos.

O capítulo III, Apresentação e Interpretação dos Resultados, compreende todo o trabalho de apresentação e interpretação dos resultados obtidos após a análise da entrevista exploratória, da entrevista semi-estruturada e das narrativas sobre conflito. Começaremos por apresentar os dados relativos à visão que a gestora escolar detém da gestão de um estabelecimento de ensino, em seguida apresentaremos as suas percepções relativamente ao conflito, por último apresentaremos os dados referentes às narrativas de conflitos. Para a apresentação e interpretação dos resultados obtidos recuperaremos a problemática apresentada no capítulo e a literatura aí apresentada.

Na Conclusão, procederemos à apresentação das considerações finais relevando a análise e interpretação dos dados recolhidos e os contributos da revisão de literatura efectuada.

Às quatro partes que compõem o projecto de intervenção, anexa-se um conjunto de documentos que, pela sua relevância para o trabalho desenvolvido, se considera pertinente a sua leitura.

CAPÍTULO I

ELEMENTOS DA PROBLEMÁTICA

Clarificaremos os elementos da problemática na qual assenta o projecto começando por fazer a revisão da literatura dos estudos realizados sobre os gestores escolares na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Para melhor explicitação, consideramos estes estudos agrupados em duas grandes categorias: histórias de vida/narrativas e análises da acção do gestor. Terminaremos fazendo uma análise da abordagem, feita nestes trabalhos sobre a temática do conflito. Numa segunda parte, dedicada a uma análise mais concreta do trabalho do gestor escolar e o papel do conflito nas organizações educativas, num primeiro momento faremos a análise das caracterizações e tipologias do trabalho do gestor escolar. Consideraremos também o conflito nas organizações, mais concretamente a definição de conflito, tipologias do conflito, estilos de gestão do conflito e perspectivas teóricas sobre o conflito nas organizações educativas. Por último, consideraremos o trabalho do gestor escolar colocando o enfoque no conflito e na micropolítica da organização.

1 - Estudos Sobre os Gestores Escolares

Em Portugal, podemos encontrar alguns estudos significativos na área da administração educacional que abordam a temática dos gestores escolares e o modo como desempenham as suas funções. Estes estudos debruçam-se, directa ou indirectamente, sobre a acção do gestor escolar, utilizando estratégias diversas: ora histórias de vida e narrativas, ora estudos sócio-demográficos, ora observando e inquirindo os gestores sobre temas como a liderança, os dilemas com que se debatem e o desempenho dos variados papéis que têm de assumir.

João Barroso é, sem dúvida, um autor que tem desenvolvido trabalho significativo nesta área da administração educacional debruçando-se sobre

“...os referenciais e perfis funcionais dos responsáveis pela gestão de topo das escolas, antes e depois de 1974- reitores, presidentes dos conselhos directivos, directores executivos e presidentes do conselho executivo...” (Barroso, 2005: 145)

Destacamos a sua análise sobre os reitores, no âmbito da sua tese de doutoramento (Barroso, 1995a) onde conclui que os reitores assumiam uma dupla representação de papéis: o de “administradores” e o de “líderes”. O primeiro visava mais o cumprimento das tarefas que lhe estavam incumbidas e o segundo, mais direccionado para a relação com os outros, criava mal estar e conflito interior aos próprios. Era este dilema interior e

a procura de o ultrapassar que originava os diferentes estilos de gestão por parte destes reitores. Podemos verificar, aqui, uma analogia com os dilemas vividos actualmente pelos presidentes do conselho executivo. Destacamos também o estudo comparativo que desenvolveu em 1991 sobre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias nos Estados membros da Comunidade Europeia, onde se debruçou sobre os domínios funcionais da gestão escolar, definindo quatro domínios de intervenção do gestor escolar (Barroso e Sjorslev, 1991) e o estudo que efectuou sobre a função dos directores executivos no quadro da avaliação do processo de aplicação do decreto-lei 172/91, a partir do qual pode traçar um “retrato-tipo” de um director executivo identificando os principais traços característicos (Barroso, 1995b).

Realçamos, ainda, os estudos realizados no âmbito de Teses de Mestrado apresentadas na FPCE (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), a saber: Dinis (1997), Pina (2001), Carvalheiro (2004), Alves (2005), Jesus (2005), Matos (2005), Nogueira (2007). Estes estudos, de acordo com a problemática abordada e os objectivos que pretendiam atingir, seguiram metodologias de investigação eminentemente qualitativas, embora não exclusivamente pois para o tratamento de alguns dados foi necessário recorrer a métodos quantitativos.

Uma vez que o tempo de que dispúnhamos para analisar os trabalhos realizados era escasso, definimos duas ordens de factores como critérios para seleccionar os trabalhos a referenciar: trabalhos realizados mais recentemente; a identificação de conflitos, ou de jogos de poder e de interesses, inter-pessoais, inter-grupos ou intra-grupos que se estabeleceram entre os diversos actores da comunidade educativa e que foram considerados, pelos autores, uma das variáveis a considerar no trabalho realizado.

Para melhor os podermos analisar agrupámo-los em duas grandes categorias que passaremos a explicitar:

1.1 - Histórias de vida e narrativas

Histórias de vida e narrativas² – das categorias que considerámos é a que contempla maior número de estudos:

² Segundo Natércio Afonso (2005:77): A investigação centrada no estudo das vivências e experiências individuais constitui o domínio das narrativas biográficas e das histórias de vida. Trata-se de uma abordagem que tem vindo a adquirir crescente visibilidade na investigação educacional, principalmente a partir dos anos setenta do século XX”.

- Ana Pina (2001), sob o tema de interpretação de processos de tomada de decisão pelo gestor escolar. Procurou centrar-se na forma como constrói as decisões e quais os significados que atribui à sua acção/decisão. Foram recolhidas narrativas do quotidiano que fossem ricas de sentido e reveladoras de jogos de poder e interesses diversos; em suma de micropolíticas de escola. Após o estudo, a autora conclui que os três gestores se referem à escola como um universo micropolítico onde existem interesses e expectativas diversas; que para se atingir a ordem simbólica há um processo de negociação tenso e muitas vezes conflituoso; que, apesar de aparentemente haver um sentido estratégico na acção de gestão, baseado numa autonomia e racionalidade limitadas se verifica que efectivamente a sua acção é conduzida e ajustada ao desenrolar das situações, mobilizando aqueles, no momento da acção, um conjunto de significados intuídos e que só posteriormente os racionalizam ao procurar organizar um discurso coerente e legitimador.

- Cláudia Jesus (2005), através das narrativas de vida de três gestores escolares, procurou compreender quais são as especificidades do desempenho de gestor de topo, de um estabelecimento de ensino não superior, em Portugal. As conclusões a que chegou indicam que a experiência profissional e as diversas relações que estabelecem com os diversos actores e contextos é considerada um factor importante para um bom desempenho do cargo, pois são entendidas como oportunidades permanentes de crescimento pessoal e profissional.

- Rossitza Alves, (2005) analisou a trajectória profissional de três gestores escolares procurando por em evidência os saberes e as práticas desenvolvidas por estes no exercício das suas funções. Depois de finalizado o tratamento dos dados recolhidos, concluiu que cada estilo de gestão escolar foi construído, essencialmente, em função do contexto, tal como no estudo de Cláudia Jesus rico em experiências que contribuem para auto-formação dos gestores escolares em áreas específicas como seja a liderança ou administração.

1.2 - Análise da acção do gestor

A categoria análise da acção do gestor contempla os temas relacionados com a prática dos gestores escolares:

- Leandro Dinis (1997), debruça-se sobre a compreensão de como é que o presidente do conselho directivo gere a conflituosidade latente entre o desempenho do papel de

profissional docente, eleito entre os seus pares, e administrador responsável perante a administração educativa central. O quadro teórico construído realçou três modelos de aproximação da problemática do papel e funções do profissional-professor como administrador: o modelo dual de papéis, o modelo de esferas de influência e o modelo que considera aquelas funções como um alargamento da profissionalidade docente. A análise das actividades de gestão de dois presidentes de conselho directivo permitiu concluir que a natureza das suas funções é muito mais complexa que a dicotomia considerada e que há uma apropriação da mesma no sentido de funcionar como estratégia de gestão. Os dados recolhidos mostram ainda, que após a sua eleição o presidente do conselho directivo se liberta do seu papel de representante da administração educativa e passa a actuar mais de acordo com as suas próprias lógicas ou com as do contexto criado pelas micropolíticas que se desenvolvem na escola.

- Cesaltina Nogueira (2007) debruçou-se sobre o processo de constituição dos agrupamentos verticais de escolas e particularmente no modo como os presidentes dos conselhos executivos encararam o desempenho das suas funções neste novo contexto organizativo. A análise dos resultados obtidos aponta no sentido de os gestores escolares sentirem uma enorme dificuldade em lidar com as inúmeras relações inter-pessoais que se estabelecem e o elevado índice de conflitualidade latente e o fraco envolvimento dos actores locais. Por outro lado, este novo modelo de organização escolar é considerado como positivo e facilitador das relações estabelecidas no sentido em que permite ao aluno um percurso sequencial, há maior articulação curricular e cooperação entre os professores.

1.3.- O conflito nestes trabalhos

Leandro Dinis (1997), na dissertação de mestrado anteriormente referida, foca também a importância que assume, para a gestão das relações inter-pessoais, a forma como o gestor escolar percebe o conflito. Dinis assinala seis grandes grupos de dilemas e tensões: três referentes a uma dimensão mais pessoal do desempenho das funções (*familiaridade versus distanciamento, gabinete versus corredor, reactividade versus proactividade*) e outros três referentes à escola enquanto organização educativa. Consideraremos apenas estes últimos por serem os que relevam para o nosso trabalho:

- *Administração versus Ensino*- que remete para a relação entre a gestão e a educação;

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

- *Interno versus Externo*- os que se referem às tensões entre as exigências e pressões internas e externas.

- *Domínio versus Participação*- os que se relacionam com a tensão entre a necessidade de domínio e a de participação. Realçamos este, particularmente, porque diz respeito à gestão de conflitos; se por um lado o gestor tem de exercer o controlo e gerir os conflitos, por outro tem de ser um facilitador e mobilizador de vontades.

Nas entrevistas que realizou a presidentes do conselho executivo deparou-se com duas posturas diferentes face ao conflito: um dos gestores escolares considerava que os conflitos não constituem qualquer problema, enfrenta os conflitos quando é necessário, contudo considera importante que a sua gestão seja feita de forma positiva e criativa; já o outro gestor escolar prefere adoptar uma postura mais conciliadora, considerando que a sua função principal é garantir, através do consenso, a ordem interna (Dinis, 1997:293-294). Todavia, apesar desta abordagem do conflito, posteriormente, estes dados não são alvo de uma análise mais aprofundada.

De igual forma, Ana Pina (2001), na sua dissertação de mestrado, aborda indirectamente a temática dos conflitos. O estudo centrou-se na recolha de narrativas de presidentes de conselhos executivos em que estes relatam acontecimentos que envolveram processos de tomada de decisões. Na análise que faz das diversas situações descritas, a autora dá particular realce ao papel de negociador, desempenhado pelo gestor escolar, tal como é referido por Mintzberg (citado por Pina, 2001:43)

“árbitro do conflito, o gestor tem também uma função de negociação entre partes com interesses divergentes, internamente, e entre os interesses da organização e outros do exterior, que possam influenciar o percurso da mesma”

Realça a autora que estas narrativas fazem o retrato de uma escola *“onde diariamente estalam conflitos inter-pessoais cuja resolução cai, a maior parte das vezes, fora das versões oficiais, regulamentadas pela tutela”* (idem:222). Diz, ainda, que os três gestores se referem à escola como um universo micropolítico onde existem interesses e expectativas diversas e que é realçado o facto de as relações se caracterizarem por serem influenciadas por “pressões” e “grupos”. Para se atingir a ordem simbólica há um processo de negociação tenso e muitas vezes conflituoso. Constatamos, também, que apesar de aparentemente haver um sentido estratégico na acção de gestão baseado numa autonomia e racionalidade limitadas, se verifica que, efectivamente, a sua acção é conduzida e ajustada ao desenrolar das situações, mobilizando os gestores, no momento

da acção, um conjunto de significados intuitivos, e que só posteriormente os racionalizam ao procurar organizar um discurso coerente e legitimador (idem:222-224).

2 – Os Gestores Escolares e o Conflito nas Organizações Educativas

2.1 – O conflito como parte do trabalho do gestor escolar – notas a partir de tipologias

Vários trabalhos realizados noutros países dão atenção às questões do conflito, muito especialmente quando tratam das funções de gestão.

João Barroso (2005:146), na análise que fez da literatura produzida nos Estados Unidos e Reino Unido sobre os directores das escolas, concluiu que esta mostra claramente que grande parte do tempo destes directores é gasto em interacção com pessoas. Morgan (citado por Barroso, 2005:147), num estudo realizado em 1983 relativamente à temática do conflito, reconhece que a resolução de conflitos é uma das tarefas do gestor escolar. Ao descrever as quatro tarefas que um director de uma escola deve desempenhar, contempla a categoria “tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal” e considera como sub-categoria “resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo - resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação”.

Em 1988, também a autora Anne Jones (citado por Barroso, 2005:149) no estudo que desenvolveu sobre o tema das tarefas do gestor escolar, considera a tarefa “relações humanas” e como sub-categoria desta “gerir relações – gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos”. Em 1990, o autor Weindling (citado por Barroso, 2005:150), aponta como competência determinante para o exercício das funções de director “fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas”.

Autores, como Mintzberg (2004:15), que realizaram estudos com diversos gestores constataram que a missão do gestor é árdua e complexa. Segundo este autor (citado por Barroso, 2005:146), o trabalho dos gestores não só é caracterizado pela brevidade, variedade e fragmentação como é também uma função que implica competências tão diversas como distribuir recursos, desenvolver relações com os seus pares, conduzir negociações, resolver conflitos e tomar decisões num contexto dominado pela incerteza. Toda a intensa actividade do gestor é caracterizada pelo desempenho de diversos papéis.

O papel de relação que se subdivide nos papéis de representante, de líder e de agente de ligação. E o papel de informação que se subdivide nos papéis de pilotar, de difundir e de porta voz. Passamos a explicitar um pouco mais cada um deles:

-*Papel de relação* – representante- onde se incluem as obrigações sociais; líder- é neste papel que a sua influência mais se exerce pois cabe-lhe motivar, encorajar e conciliar as necessidades dos trabalhadores com os objectivos da organização; agente de ligação- por que lhe compete estabelecer os contactos entre os elos da hierarquia estabelecida.

-*Papel de informação* – pilotar- cabe ao gestor recolher e reunir toda a informação vital para a organização; difundir- compete ao gestor pôr os trabalhadores a par das informações que considera importantes; e porta-voz- é o gestor que envia as informações para o exterior da organização.

Todos estes papéis, por sua vez, originam quatro *papéis de decisão*: empreendedor- quando procura projectos que façam a organização evoluir; negociador- quando negocia com as diferentes partes; gestor de crises- quando resolve problemas imprevistos e urgentes; gestor de recursos- quando decide sobre a afectação de recursos.

Realçamos também que Mintzberg verifica que, no trabalho do gestor, a componente das relações humanas que estabelece, bem como a forma como desempenha o seu papel de negociador entre partes com interesses divergentes, são fulcrais para que atinja os seus objectivos.

Devido às suas características muito próprias, a função de gestor num estabelecimento de ensino é diferente do trabalho de gestão num outro qualquer contexto. Segundo Greenfield (citado por Pina, Ana.2001:39) esta diferença reside sobretudo em três factores: a escola é uma organização moral; os professores possuem um elevado grau de autonomia e de instrução; está sujeita a ameaças regulares, de forte imprevisibilidade.

Contudo, analisando o trabalho desenvolvido pela autora Anne Barrère (2006:2) sobre a acção dos gestores escolares, encontramos pontos de vista comuns com a análise de Mintzberg pois segundo esta autora, o trabalho dos gestores escolares caracteriza-se pela sua diversidade de papéis, de funções, de dilemas e pelo seu desenrolar a uma velocidade vertiginosa. Diariamente, confrontam-se não só com uma imensidão de problemas de diversa ordem para resolver, como com diversas rotinas burocráticas e um constante trabalho de dimensão relacional.

Para esta autora (2006:59), uma das características do trabalho do gestor escolar é a constante articulação, a sobreposição e muitas vezes as contradições entre os ritmos de trabalho estruturalmente diferentes e que envolvem contrariedades próprias. Os diversos

papéis desenvolvidos pelo gestor escolar desenrolam-se em tempos diferentes. Assim, considera a temporalidade escolar - associada às tarefas burocráticas e rotineiras; a temporalidade da urgência - porque se deparam constantemente com a instabilidade e o imprevisto; a temporalidade do projecto - associada às tarefas conducentes ao desenvolvimento do projecto de escola.

Anne Barrère (2006:41) considera, ainda, duas dimensões no trabalho destes profissionais: a administrativa, mais ligada à componente burocrática, e a relacional que diz respeito à componente das interacções com os outros, à tomada de decisão e à gestão dos conflitos. Esta última é particularmente valorizada como sendo essencial para que acção do gestor seja eficaz

“...é o trabalho relacional que inflama o gestor escolar, que lhe dá verdadeira satisfação. São as redes de relações pessoais que se estabelecem que facilitam o trabalho e oleiam as engrenagens da organização...”

A autora refere (2006:53) como estratégias de gestão de conflitos a presença física constante, no terreno, por parte do gestor escolar como forma de tomar de imediato contacto com as situações e poder, também de imediato, actuar, bem como a sua disponibilidade para ouvir o outro. Ambas as estratégias são realçadas como forma de antecipar os problemas, começando de imediato a transformá-los e a caminhar no sentido da sua resolução. No estudo que realizou, verificou que os conflitos que acontecem envolvendo professores são geralmente solucionados de forma simples recorrendo ao diálogo. Já os que ocorrem com os auxiliares de acção educativa ou funcionários dos serviços administrativos são mais difíceis de gerir e nem sempre as estratégias atrás referidas resultam positivas.

Morgan, Hall e Mackay (citado por Barroso. 2005:150) identificam e descrevem aquelas que consideram as quatro tarefas principais de um director de uma escola, subdivididas em dezasseis categorias:

- Tarefas técnicas/educativas - identificação de objectivos, currículo académico, acompanhamento pessoal dos alunos, “ethos”, recursos;
- Tarefas de concepção/gestão operacional - planificação, organização, coordenação e controlo, afectação do pessoal, avaliação do ensino e manutenção dos dossiers, edifícios, terrenos e instalações;
- Tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal - motivação, desenvolvimento do pessoal, resolução de conflitos, comunicação;

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

- Tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade - prestação de contas, pais e comunidade em geral, empregadores e organismos externos.

Outros autores, como Barroso e Sjorsley (Barroso. 2005: 150), verificaram que as funções atribuídas aos chefes de estabelecimento de ensino também se podem agrupar em quatro domínios em tudo semelhantes aos definidos por Morgan, Hall e Mackay : administrativo e financeiro, pedagógico e educativo, relações internas e relações externas.

Weindling (Barroso.2005:150) define cinco competências determinantes para o exercício das funções de director:

- a capacidade de articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser;
- a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;
- a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros;
- fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas;
- capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola.

João Barroso (1995) constatou que os directores privilegiam as competências “mais operacionais” (integração, inovação, planificação, gestão de recursos, organização e avaliação), seguidamente as “mais relacionais” (comunicação com os pais e comunidade, liderança, gestão de pessoal, gestão de relações) e a menos considerada é a “gestão dos alunos”.

Luís Dinis (1997) assinala seis grandes grupos de dilemas e tensões vividas pelos gestores escolares.

Três são referentes a uma dimensão mais pessoal do desempenho das funções:

Familiaridade versus Distanciamento – a qualidade dos relacionamentos que estabelece é fundamental para o funcionamento da organização e, daí, viver permanentemente neste dilema;

Gabinete versus Corredor – diariamente tem de conciliar o seu trabalho de gabinete com o trabalho de relações interpessoais estabelecidas fora do gabinete;

Reactividade versus proactividade – depara-se constantemente com o dilema da gestão do tempo, variando entre a gestão do tempo da organização e o seu tempo pessoal.

Três são referentes à escola enquanto organização educativa:

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

Administração versus Ensino – dilemas que dizem respeito à relação entre a gestão e a educação;

Domínio versus Participação – dilemas referentes à tensão entre a necessidade de domínio e a de participação. É particularmente nesta área que a gestão de conflitos é considerada porque o gestor tem de exercer um duplo papel que é em si mesmo contraditório. Tem de simultaneamente exercer o controlo e gerir os conflitos e ser um facilitador e mobilizador de vontades;

Interno versus Externo – dilemas referentes às tensões entre as exigências e pressões internas e externas

Como ficou demonstrado pela natureza particular da instituição escolar, o trabalho de administração de uma escola é diferente do trabalho de administração noutros contextos. Pelo facto de já termos experienciado o exercício da gestão escolar, sabemos que exige o desempenho de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes para responder cabalmente ao conjunto de pressões e tensões quotidianas. Consideramos a formação como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e orientações institucionais.

2.2 – O conflito nas organizações

2.2.1- Definição de Conflito

Antes de avançarmos para outras considerações gostaríamos de clarificar o que se entende por “conflito”. Pensamos que, embora difíceis de conceber, as definições são um ponto de partida importante para a compreensão da problemática em análise.

A palavra conflito é usada, normalmente, para fazer referência a situações de oposição, discordância, luta e desarmonia. Sempre no sentido de algo de desagradável, que necessariamente irá prejudicar pessoas ou interesses. Contudo, há outras formas de encarar o conflito.

De uma forma genérica, poderemos dizer que o conflito ocorre quando existe uma divergência de interesses, objectivos, valores, métodos, funções ou estatutos entre dois indivíduos ou grupos que de alguma forma se relacionam. Nesta linha, para Chiavenato (1983: 340), “o conflito significa a existência de ideias, atitudes ou interesses antagónicos e colidentes que se podem chocar”; já para Jares (1996: 255) é “um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais têm metas opostas, defendem valores antagónicos ou têm interesses divergentes”.

Seguiremos, porém, definições de conflito que remetam ou contenham características específicas dos contextos organizacionais, como as que se seguem:

“o conflito organizacional é uma discordância entre dois ou mais membros ou grupos da organização, provocada pelo facto de terem necessidade de dividir recursos escassos ou actividades de trabalho e/ou pelo facto de terem posição, objectivos, valores ou percepções diferentes. Os membros ou subordinados da organização em desacordo, procuram fazer com que a sua própria causa ou ponto de vista prevaleça sobre os outros” (Stoner, 1982: 276)

“o conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar explícito ou implícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais” (Morgan, 1996: 160)

O conflito é um fenómeno inevitável na vida organizacional: emerge nas relações entre indivíduos de um mesmo grupo, entre grupos, entre os diferentes níveis organizacionais, entre organizações. Todos os aspectos da vida organizacional que requerem interacção e coordenação de esforços constituem uma fonte potencial de conflito.

Assim, a questão que se coloca não é o conflito em si, mas a forma como é feita a sua gestão. O gestor, antes de tomar uma decisão sobre a forma como vai mediar a situação de conflito com que se depara, deve ponderar o conflito do ponto de vista do efeito que ele vai ter sobre a organização.

2.2.2 – Tipologias do conflito nas organizações

Nas escolas, tal como em qualquer organização, diariamente acontecem situações de conflito entre os diversos actores da comunidade educativa. Vivem-se conflitos de tipos diversos, de natureza distinta e de diferentes intensidades.

No que concerne às causas do conflito, alguns autores, como Hoyle ou Morgan (citados por Alvarez,1996:314), consideram que estes são causados pela necessidade de exercer poder sobre o outro. Para outros autores, como Tyler (citado por Jares,1996:241), eles resultam de diferentes necessidades ou percepções. Ball (1987) e Jares (1997), percebem as causas do conflito de uma outra perspectiva e entendem-no como resultante da dialéctica que se estabelece entre a macroestrutura do sistema educativo e os processos de micropolítica que decorrem em cada escola. É desta perspectiva que nos encontramos mais próximos.

Jares (1997) divide a origem dos conflitos na escola em quatro tipos de categorias que se interrelacionam:

1. *Ideológica-cientista* - todas as que se relacionam com opções pedagógicas diferentes, opções ideológicas diversas, opções organizativas diferentes, diferentes tipos de cultura ou culturas que coexistem na escola;
2. *Relacionadas com o poder* - todas as que se identificam com controle da organização, promoção profissional, acesso aos recursos, tomada de decisão;
3. *Relacionadas com a estrutura* - aquelas que respeitam a ambiguidade dos objectivos e das funções; fraqueza organizacional, contextos e variáveis organizativas pouco clarificados;
4. *Relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal* - as que se identificam com comunicação deficiente, afirmação, segurança e descontentamento laboral.

Os autores Gibson, Ivancevich, Donnelly e Konopagke (2006: 264) classificam os conflitos em duas categorias relativamente ao efeito:

“Conflito funcional é uma confrontação entre grupos, que melhora e beneficia o desempenho da organização...pode ser visto como uma espécie de tensão criativa”.

“Conflito disfuncional consiste em qualquer confrontação, ou interacção entre grupos, que prejudique a organização ou atrapalhe o cumprimento das metas organizacionais”.

2.2.3 – Estilos de gestão do conflito

Qualquer gestor de uma organização despende muito do seu tempo a administrar conflitos. O conflito pode ter um efeito positivo ou negativo para a organização dependendo da natureza e do método de gestão do conflito que é feito.

A crença de que existe um estilo de gestão de conflitos universalmente eficaz tem sido contestada por autores como Jares (1997) ou Morgan (1996) que, partindo de uma perspectiva mais contingencial, preconizam que a eficácia de uma estratégia é determinada pela situação. De acordo com esta abordagem, uma estratégia que é altamente eficaz numa situação pode ser ineficaz noutra. Os gestores devem ter consciência de que as causas do conflito divergem e que os meios de o resolver também serão diferentes consoante as circunstâncias que o caracterizam. A opção por determinado método de resolução depende de factores como: os motivos da ocorrência, os actores envolvidos, o contexto.

Qualquer que seja o método adoptado para administrar o conflito tem pontos fortes e pontos fracos e será mais ou menos eficaz em função da situação e de todo o seu contexto.

Nos últimos anos, na investigação sobre conflitos, tem vindo a ganhar forma uma perspectiva mais complexa e inovadora que defende que a reacção a um determinado conflito é marcada pela combinação de estilos de gestão diferentes.

Consideramos neste trabalho de projecto as três categorias de estratégias de gestão de conflitos proposta por Richard Daft (2002):

Estratégias orientadas para a solução - tendem a concentrar-se mais no problema do que nos indivíduos envolvidos; as soluções alcançadas muitas vezes são mutuamente benéficas; nenhuma das partes define a si mesma como vencedora e a outra como perdedora;

Estratégias não confrontativas - tendem a evitar o conflito; são adoptadas quando há mais interesse em evitar um confronto do que no resultado que a situação terá;

Estratégias de controlo - concentram-se na vitória sem consideração pelas necessidades ou desejos da outra parte.

Consideramos, ainda, a proposta de Morgan (1996:197) que identifica cinco estilos diferentes de gestão de conflitos e respectivos comportamentos em função de dois eixos o assertivo e o cooperativo:

- | | |
|------------|--|
| Impeditivo | • ignora os conflitos, coloca os problemas em suspenso, recorre a métodos muito lentos para reprimir o conflito, usa sigilo para |
|------------|--|

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

- evitar confrontação, apela para regras burocráticas como uma fonte de resolução de conflitos;
- Negociador • discute, procura entendimentos e compromissos, encontra soluções satisfatórias;
- Competitivo • cria situações de ganhar ou perder, utiliza a rivalidade, utiliza jogos de poder para atingir os seus objectivos, conduz à submissão;
- Acomodador • cede, submete-se e obedece;
- Colaborador • quer resolver os problemas, confronta as diferenças, procura soluções integradoras, encontra soluções nas quais todos ganham, vê problemas e conflitos como desafios.

Procurámos fazer uma analogia entre as propostas dos dois autores citados:

Quadro 1

Modelo de Richard Daft	Modelo de Morgan
Estratégias orientadas para a solução	Negociador
	Colaborador
Estratégias não confrontativas	Impeditivo
Estratégias de controlo	Competitivo
	Acomodador

2.2.4 – A análise do conflito nas organizações educativas:

perspectivas teóricas

Nieto Cano (2003) defende que as escolas são um objecto multidimensional de análise pelo que há diversas teorias que orientam os estudos sobre as organizações escolares, cada uma estuda aspectos diversos da mesma realidade e serve finalidades igualmente diversas. Assim, considera três perspectivas de análise técnica, cultural e política, às quais estão associadas teorias:

- *Perspectiva Técnica* - associado a esta perspectiva surgem a teoria da gestão e o modelo de ambiguidade. A teoria da gestão considera que as organizações constituem

estruturas formais onde impera a racionalidade e as metas da organização são o referente primordial para determinar como ela deve ser e o que se deve fazer. Os gestores são entendidos como aqueles que devem definir as metas a atingir e os critérios de execução para os restantes membros, bem como controlar o desempenho destes (Cano, 2003:6). O modelo de ambiguidade questiona a teoria da gestão ao defender que as escolas nunca podem funcionar como entidades organizadas porque o seu elevado índice de complexidade, de turbulência, de instabilidade e ambiguidade não o permitem; em suma, as suas condições internas não permitem que se instale a racionalidade.

- *Perspectiva Cultural* - associadas a esta perspectiva surgem a teoria subjectiva e a teoria institucional. A teoria subjectiva é inspirada nas ciências interpretativas que têm por objectivo compreender o social e humano interpretando as suas manifestações simbólicas. A organização é vista como uma realidade cultural internamente construída. As metas definidas não se podem desligar das metas e referências, tanto individuais como colectivas dos membros que a constituem (Cano, 2003:10). A teoria institucional procura a explicação das coisas no seu contexto. No caso da organização educacional, ela deve ser compreendida à luz dos factores culturais do seu meio envolvente.

- *Perspectiva Política* - associadas a esta perspectiva surgem a teoria social crítica e a teoria micropolítica. Na teoria social crítica, a organização é encarada como uma realidade política, interna e externamente construída. Centra a sua atenção na compreensão de como é que as forças externas condicionam e modelam o funcionamento da organização em seu próprio benefício. Com base neste conhecimento, leva os actores a fazerem uma reflexão crítica sobre o que não é visível e a tomarem consciência das suas condicionantes para que possam introduzir alterações que conduzirão a melhorias (Cano, 2003:18). Já a teoria micropolítica considera a organização escolar como complexa, instável e onde ocorrem com muita frequência conflitos. Nesta teoria, as escolas são entendidas como entidades políticas, formadas por indivíduos e grupos com interesses diversos, com objectivos diferentes e, até por vezes, contraditórios. É esta característica que faz com que o conflito seja algo inerente ao próprio funcionamento da instituição escolar.

Para Jares (1996: 237-244) os estudos sobre os conflitos nas organizações educativas e sobre as orientações e acções do gestor face ao conflito tendem a desenvolver-se de acordo com três perspectivas teóricas que seguidamente sumariamos:

- *A visão tecnocrática-positivista* - o conflito é encarado como algo que vem prejudicar gravemente o normal funcionamento da escola impedindo-a de atingir níveis de maior eficácia. Por isso, o bom gestor escolar é aquele que previne as situações

conflituais. A gestão do conflito é encarada de uma forma puramente racionalista não se atendendo ao individual nem aos valores em causa;

- *A visão hermenêutica-interpretativa* - o conflito é analisado como um problema de percepção individual e de deficiente comunicação interpessoal sem que se considerem as condicionantes e percepções dos intervenientes;

- *A visão crítica* - o conflito é visto como algo natural, inerente a qualquer organização educativa e necessário para que se produza mudança nas estruturas, nas práticas e nos valores. O enfoque da teoria social crítica é também defendido por Alvarez (1996: 314) quando afirma que, se as perspectivas dos diferentes grupos de interesses não coincidem, surge o conflito que se considera como algo natural. De acordo com esta teoria os actores sociais são os agentes fundamentais da organização.

Analisando as propostas destes dois autores podemos estabelecer algumas linhas de conexão entre ambas.

Quadro 2

Modelo de Nieto Cano		Modelo de Jares
Perspectivas	Teorias Associadas	Teorias sobre os conflitos
Técnica	Teoria da gestão Modelos de ambiguidade	A visão tecnocrática-positivista -----
Cultural	Teoria subjectiva Teoria Institucional	A visão hermenêutica-interpretativa
Política	Teoria micropolítica Teoria social crítica	----- A visão crítica

É nosso entendimento que a organização educativa deve ser encarada como uma realidade política. Para compreendermos melhor os processos que ocorrem no seu interior é fundamental que centremos a nossa atenção na compreensão de como é que as forças externas e internas condicionam e modelam o funcionamento da organização.

Ao contrário da visão tecnocrática que vê o conflito como o negativo e a ser evitado e concordando com Joseph Blase (2002:9), consideramos que o conflito faz parte da escola como faz parte de qualquer organização, pelo que deve ser alvo de estudo pois ele constitui um factor fundamental para a mudança e o desenvolvimento organizacional das escolas.

Ao longo do nosso trabalho adoptaremos a perspectiva política bem como a teoria micropolítica que lhe está associada.

2.3 – O gestor, o conflito e a micropolítica na organização

Nos anos setenta, o autor Aunque Iannaccone introduziu um novo conceito: “a micropolítica da educação” que serve de base a uma nova abordagem da organização escolar e que se “preocupa em captar os processos sociais através dos quais os actores ou os grupos procuram impor ou salvaguardar os seus interesses na vida organizacional” (Carvalho, 2002: 60).

A teoria micropolítica da organização escolar (construída a partir de referentes teóricos da visão hermenêutica-interpretativa e da visão crítica) passou a ser uma das abordagens mais utilizadas para tratar a natureza conflitual da escola. Esta teoria caracteriza-se essencialmente por assumir a natureza complexa, instável e conflituosa das relações que se estabelecem nas escolas.

De acordo com Luís Miguel Carvalho, as análises micropolíticas centram-se “sobre as actividades políticas do quotidiano, seja enquanto produtoras de estratégias ou de estruturas políticas das organizações educativas, seja enquanto geradoras de crenças políticas e de práticas entre indivíduos e grupos nessas organizações” (2002:59)

Sob o tema micropolítica da educação encontra-se um vasto conjunto de trabalhos. O nosso interesse, no presente projecto é o de caracterizar sumariamente a abordagem micropolítica das organizações educativas pelo que considerámos modelos de análise das organizações sensíveis à teoria micropolítica e empregues em estudos nacionais. Seguimos as propostas de Afonso (1994), Carvalho (2002), Fontoura (2005), Hipólito (2004).

A micro-política é definida como o conjunto de estratégias que os indivíduos ou os grupos recorrem servindo-se da sua autoridade e posição para atingirem os seus interesses. (Hoyle, 1986).

Nesta perspectiva, as escolas são consideradas como “campos de luta, divididas por conflitos em curso ou por potenciais entre seus membros, mal coordenadas e ideologicamente diverso” (Ball, 1987: 19).

Para Blase (citado por Carvalho, 2002: 60) a micropolítica define-se da seguinte forma:

“ A micropolítica refere-se ao uso do poder informal por indivíduos ou grupos, para conseguirem os seus objectivos nas organizações. Em boa parte, as acções

políticas resultam da percepção das diferenças entre indivíduos e grupos conjuntamente com a motivação para usar o poder para influenciar e/ou proteger...As acções relacionadas com cooperação e conflito, e os seus processos são parte integrante da micropolítica”

A abordagem micropolítica da escola tem tido a virtualidade de pôr a descoberto aspectos importantes da vida da escola: a existência do conflito interno, a dialéctica de relações de poder entre os diversos sujeitos, as estratégias expressas ou ocultas dos grupos de interesse, a inter-relação entre os órgãos de gestão da escola e os diferentes níveis da administração escolar; em suma, um conjunto de factores que enriquecem a organização escolar. A maioria dos autores que se debruçou sobre esta nova abordagem da organização escolar destaca o facto de as estruturas e os processos micropolíticos serem fundamentais para que ocorra a inovação e a mudança nas escolas.

Um dos pontos chaves para compreender esta perspectiva micropolítica é compreender o que se entende por “interesses”, por “poder” e por “conflito”.

Segundo Morgan (1996:152) a política organizacional surge quando é necessário resolver as tensões que resultam de os elementos da organização pensarem de forma diferente e pretenderem também actuar de forma diferente. Considera ainda que para analisar a política organizacional que se desenvolve é necessário relacionar “interesses”, “conflito” e “poder”.

Morgan (1996) define da seguinte forma cada um destes conceitos:

-“interesses” (1996:153) - “ *o conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam as pessoas a agir em uma e não em outra direcção*”;

- “conflito” (1996:159) - “ *aparece sempre que os interesses colidem...qualquer que seja a razão ou a forma que assuma, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais*”;

- “poder” (1996:163) - “ *o meio através do qual conflitos de interesses são afinal, resolvidos. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como*”.

Ball, embora relacione o conceito “poder” com o de “autoridade” como dois tipos de poder, defende que o conceito “poder” é mais activo, penetrante e flexível do que o de “autoridade”. O poder aqui é entendido não como a posição mas como o resultado de um processo. Ball quando afirma “*o poder é disputado, não investido*” (1987: 25) realça que a sua distribuição na escola não é algo predeterminado e estático de acordo com as posições ocupadas na hierarquia ou outras circunstâncias pessoais e/ou

autoridade numa escola não coincide necessariamente com o poder. Esta relação entre poder e influências dá-nos uma perspectiva diferente de compreensão do que acontece na escola.

Nas escolas, tal como em qualquer organização o conflito é inevitável. Contudo, como já afirmamos, o conflito em contexto escolar é um tema pouco estudado pelos investigadores que se dedicam ao estudo das organizações educativas em Portugal.

Autores, como Bolman y Deal (citado por Jares, 1997), indicam alguns factores que demonstram a natureza conflitual da escola: a maioria das decisões supõe ou implica a distribuição de recursos limitados; as organizações são basicamente coligações compostas por uma diversidade de indivíduos e de grupos de interesse, departamentos profissionais, grupos, grupos étnicos; os indivíduos e os grupos de interesse diferem em seus interesses, preferências, opinião, informação e percepção da realidade; os objectivos e as decisões das organizações emergem de processos variados da negociação, dos pactos e das lutas entre implicados e reflectem o poder relativo que pode mobilizar cada parte implicada.

Os conflitos organizam-se em torno dos três elementos constituintes e interactivos do conflito: o problema ou a razão para a disputa, os actores ou os protagonistas e o processo seguido. Assim, segundo Ball (1987: 18), podemos estabelecer uma relação entre as componentes do conflito e as componentes da micropolítica. As componentes do conflito compreendem os actores, a razão para a disputa e o processo. As componentes da micropolítica compreendem os interesses dos actores, a manutenção do controle da organização e os conflitos em torno da política.

O Gestor escolar como administrador de conflitos

De acordo com Jares (1996: 244-245), a natureza conflitual da organização escolar é determinada pela sua componente macroestrutural e pelas suas próprias relações micropolíticas. Para se compreender globalmente o conflito é necessário atender aos quatro elementos que compõe a sua estrutura: o contexto em que o conflito ocorre; o problema, as causas, os interesses que o motivaram; os protagonistas envolvidos; o processo que foi seguido e as estratégias que foram utilizadas (1996: 241,242).

O nosso modelo de estudo orientou-se pela perspectiva política, no sentido em que procurámos fazer uma reflexão crítica sobre as relações que se estabelecem entre as percepções e as acções, no âmbito da gestão de conflitos.

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

Considerámos também a organização escolar como entidade política, formada por indivíduos e grupos detentores de interesses e objectivos diferentes e por isso complexa, instável e onde ocorrem conflitos.

Partindo destes pressupostos, e pretendendo nós analisar e reflectir sobre a forma como o gestor escolar fazia a gestão do conflito. O nosso modelo de estudo orientou-se por questões que diziam respeito à estrutura do conflito e às percepções e orientações do gestor escolar face ao conflito.

CAPÍTULO II

OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO

1. Objectivos

Com a realização do projecto de intervenção que nos propusemos desenvolver pretendíamos essencialmente, através do questionário directo e da descrição de situações concretas vividas pela gestora escolar, no âmbito do seu exercício de gestora, identificar, analisar e compreender quais as percepções, orientações e estratégias envolvidas no processo de resolução de conflitos.

Em seguida explicitamos todos os objectivos do projecto de intervenção divididos em objectivos de conhecimento e objectivos de intervenção:

- Objectivos de Conhecimento

1-Identificar, descrever e analisar:

-situações de conflito vividas pela gestora escolar, no decorrer do seu exercício de funções de gestão;

-percepções, orientações e estratégias reveladas pela gestora em situações de conflito diversas.

2-Conhecer trabalhos de investigação relevantes para o tema em estudo

- Objectivos de Intervenção

3-Ajudar a gestora escolar a introduzir melhorias na gestão que faz dos conflitos, através da reflexão sobre os seguintes factores:

-estratégia adequada ao tipo de conflito;

-contexto em que decorre o conflito e a sua influência no processo de resolução;

-percepções individuais do conflito;

-condicionalismos que interferem com a resolução do conflito.

2- Perguntas Guia

Desenvolvemos o guião do nosso projecto de intervenção a partir das seguintes questões iniciais:

1- Estrutura do Conflito

1.1- Que questões estão mais frequentemente na origem dos conflitos?

1.2- Os conflitos envolvem com maior frequência que actores da comunidade educativa?

1.3- Onde é que os conflitos acontecem com maior frequência?

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

1.4- Quando é que os conflitos acontecem?

1.5- Que tipos de conflito acontecem?

2- Percepções e Orientações do Gestor face ao Conflito

2.1- Que percepções tem o gestor escolar dos conflitos que surgem na escola?

2.- Que estratégias utiliza o gestor escolar para solucionar os conflitos inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos com que se depara?

Através do quadro que se apresenta podemos verificar as relações que estabelecemos entre os objectivos do projecto e as perguntas guia, e quais as nossas opções relativamente aos procedimentos de recolha de dados, a sua organização no decorrer do projecto e quando é que se procedeu à sua aplicação.

Quadro 3

Objectivos	PERGUNTAS GUIA	Técnicas/Procedimentos de recolha de dados	Organização das fases do trabalho	Calendarização
- Objectivos de Conhecimento	Estrutura do Conflito			
O.C.1- Identificar descrever e analisar situações de conflito no exercício de funções de gestão;	PG E.C.1- Que questões estão mais frequentemente na origem dos conflitos?	- Entrevista semi-estruturada	Fase 2	- Março
	PG. E.C..2- Os conflitos envolvem com maior frequência que actores da comunidade educativa?			
	PG. E.C..3- Onde é que os conflitos acontecem com maior frequência?	- Entrevista para	Fase 3	- Maio / Junho
	PG. E.C..4- Quando é que os conflitos acontecem?			

	PG. E.C..5- Que tipos de conflito acontecem?	recolha de narrativas		
	Percepções e Orientações do Gestor face ao Conflito			
O.C.2- Identificar descrever e analisar percepções, orientações e estratégias do gestor em situações de conflito	PG. P.1- Que percepções tem o gestor escolar dos conflitos que surgem na escola?	- Entrevista exploratória e aplicação de um questionário	Fase 1	- Janeiro
	PG. P.2- Que estratégias utiliza o gestor escolar para solucionar os conflitos com que se depara?	- Entrevista semi-estruturada - Entrevista para recolha de narrativas	Fase 2 Fase 3	- Março - Maio / Junho
O.C.3- Conhecer trabalhos de investigação relevantes para o tema em estudo			Fase 1 Fase 2 Fase 3	- Janeiro - Março - Maio / Junho

<p>- Objectivos de Intervenção</p>				
<p>O.I.1- Ajudar o gestor escolar a introduzir melhorias na gestão que faz dos conflitos, através da reflexão sobre a estratégia adequada ao tipo de conflito;</p>			<p>Fase 4</p>	<p>- Setembro</p>
<p>O.I.2- Ajudar o gestor escolar a introduzir melhorias na gestão que faz dos conflitos, através da reflexão sobre o contexto em que decorre o conflito e a sua influência no processo de resolução;</p>				
<p>O.I.3- Ajudar o gestor escolar a introduzir melhorias na gestão que faz dos conflitos, através da reflexão sobre as percepções individuais do conflito;</p>				
<p>O.I.4- Ajudar o gestor escolar a introduzir melhorias na gestão que faz dos conflitos, através da reflexão sobre os condicionalismos que interferem com a resolução do conflito.</p>				

3 – METODOLOGIA

Natércio Afonso (2005:62), referindo-se aos métodos de investigação clarifica que

“...a concepção de um projecto de investigação não se reduz ao alinhamento dos procedimentos padronizados ...é fundamentalmente, o resultado de uma reflexão pessoal orientada por uma curiosidade artesanal capaz de inventar e construir dispositivos de pesquisa simultaneamente adequados ao esquema conceptual de suporte e ao contexto empírico específico”.

Considerando o contributo citado e pretendendo nós saber que estratégias utiliza a gestora escolar na gestão dos conflitos com que se depara, quais as suas percepções, que tipo de conflitos surgem, que problemáticas estão mais frequentemente na origem dos conflitos e quais os actores da comunidade educativa envolvidos com maior frequência nos conflitos, considerámos que seria mais adequado para o nosso trabalho recorrer ao modelo da investigação qualitativa.

Para Fernandes (1991),

“o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções”.

Tal como afirma Stake (citado por Ana Pina, 2001:89) os investigadores que recorrem à abordagem qualitativa buscam fundamentalmente o modo de construção da realidade pelos actores, interessam-se, mais do que pelos resultados, pelo processo. Para alcançarem esta compreensão da construção dos significados, os investigadores recorrem a técnicas como a observação participante, o estudo de documentos diversos e entrevista.

Como demonstramos, fizemos esta opção de metodologia porque pretendemos perceber quais as percepções individuais, as orientações, o porquê das opções da gestora relativamente à gestão de conflitos; em suma pretendemos compreender o sujeito na sua globalidade.

3.1 – Tipologia do Projecto

O nosso projecto de intervenção enquadra-se ainda na metodologia da investigação acção.

Natercio Afonso (2005:74) refere que o modelo de investigação acção é

“um processo através do qual os “práticos” procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objectivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e acções”.

A este propósito Bell (2004) acrescenta que

“A natureza essencialmente prática da resolução dos problemas de uma investigação acção torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção”

Natercio Afonso (2005:74) vai mais longe quando afirma

“no âmbito da administração educacional e do trabalho dos gestores, uma outra abordagem define a investigação acção como um questionamento auto-reflexivo, auto-crítico e crítico, levado a cabo por profissionais para melhorarem a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas, a sua compreensão sobre elas, e saber o contexto mais amplo em que se inserem.”

Desta forma, o modelo de investigação que considerámos identifica-se com a metodologia de investigação citada porque tem como objectivo compreender a essência dos problemas, identificando-os, para depois definir uma estratégia de acção. Esta atitude tem origem numa postura crítica e reflexiva, face à realidade vivida, e visa a sua compreensão no sentido de a melhorar.

A entrevista, como técnica das abordagens naturalistas, é um dos meios utilizados em Ciências Sociais para recolha de dados. Pode ser entendida como uma conversa entre duas pessoas, assumindo um carácter mais ou menos formal e visa recolher informações sobre o tema em estudo.

Para Natércio Afonso (2005:97),

“ A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face...”

Segundo Bell (2004) “podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos”.

Autores como Quivy & Campenhoudt (1992:193) defendem ainda que

“se a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto permanecer continuamente atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível”.

As entrevistas, em geral, distinguem-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas, em função dos dispositivos que se criaram para registar a informação.

É fundamental que a entrevista seja cuidadosamente planeada, de modo a permitir obter o maior número de dados a partir dos conhecimentos, comportamentos e atitudes do entrevistado.

As entrevistas semi-estruturadas obedecem a um modelo próprio. São realizadas a partir de um guião que se elabora previamente e que depois constitui o instrumento de gestão da entrevista. Num momento anterior é estabelecida uma estrutura dos aspectos cruciais a serem focados, o entrevistador faz determinadas perguntas e o entrevistado tem liberdade para se movimentar dentro desta estrutura, ou seja pode exprimir as suas opiniões passando livremente de um assunto para outro. A ordem pela qual os temas podem ser abordados é arbitrária, se o entrevistado não abordar espontaneamente um dos temas, o entrevistador deve propor-lhe o tema.

Para operacionalizarmos a investigação recorreremos a três métodos complementares de recolha de informação e de construção de dados:

- Uma entrevista exploratória e aplicação de um questionário para levantamento de perfil e percepções sobre o conflito. Considerámos os objectivos 1 e 2 e as perguntas guia 2 definidas anteriormente⁴;

- Uma entrevista semi-estruturada para aprofundamento das questões levantadas, nomeadamente recolher informações sobre o seu percurso profissional e as suas percepções relativamente ao conflito na organização e conhecer a relação entre as estratégias adoptadas e os objectivos que pretende atingir. Considerámos os objectivos 1 e 2 e as perguntas guia 2 definidas anteriormente⁵;

- Quatro entrevistas semi-estruturadas para recolha de narrativas com o intuito de clarificar pormenores relativos à estrutura do conflito, menos tratados nas fases

⁴ Ver Quadro 3

⁵ Ver Quadro 3

anteriores. Considerámos os objectivos 1 e 2 e as perguntas guia 1 e 2 definidas anteriormente⁶.

A propósito das técnicas empregues para a condução de entrevistas Natércio Afonso sublinha

“Durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática”.

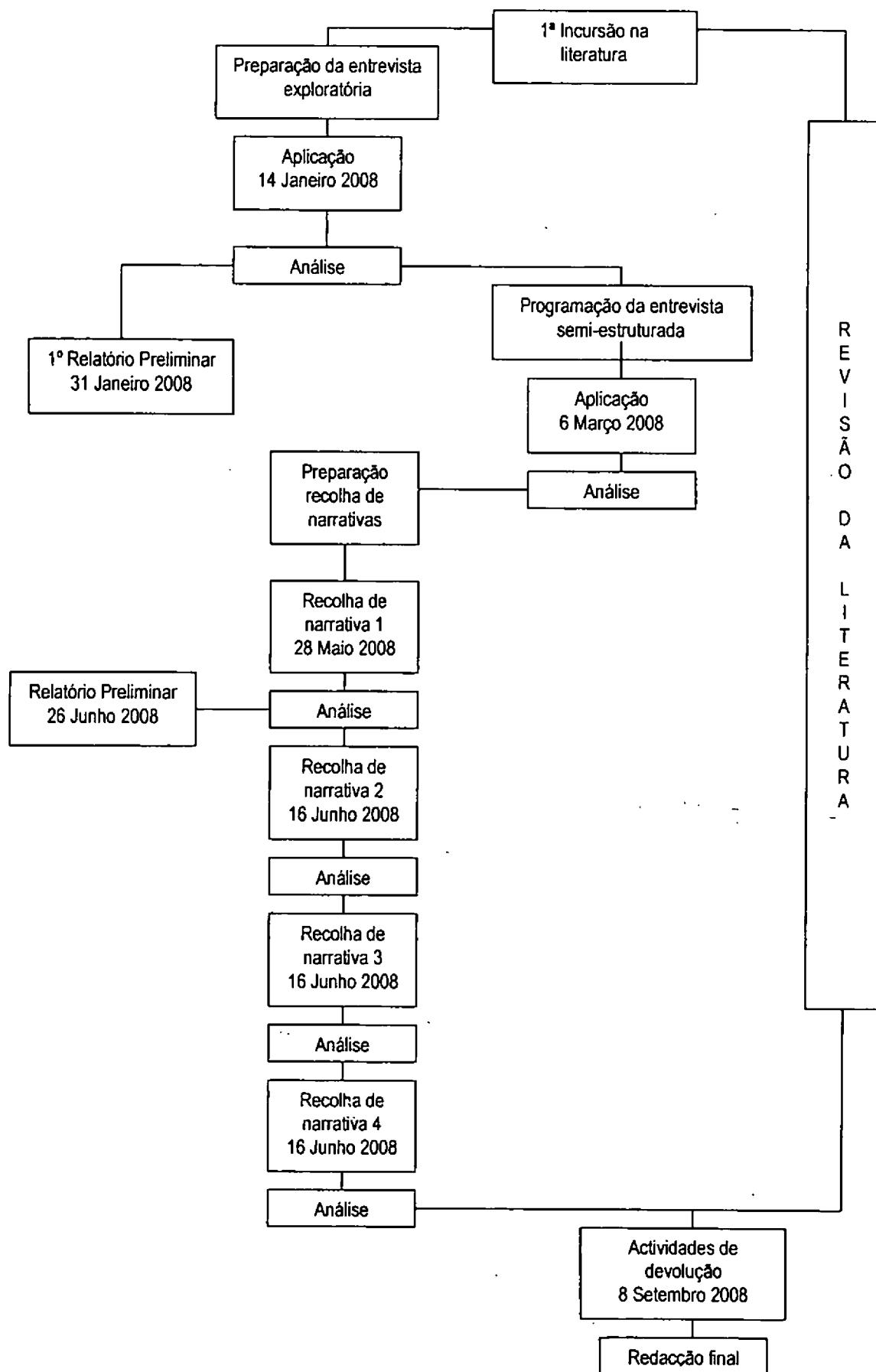
Durante a realização das entrevistas procurámos seguir esta linha de atitude evitando dois tipos de comportamentos: por um lado, falar em demasia, interromper a todo o momento; por outro, fazer silêncio demasiado e ter uma postura fechada e ausente.

O projecto de intervenção que realizámos desenvolveu-se de acordo com o organograma que em seguida apresentamos:

⁶ Ver Quadro 3

Quadro 4

ESQUEMA DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO



3.2 - Procedimentos de Recolha de Dados:

3.2.1 – Contactos prévios

Após a tomada de decisão de desenvolver um projecto de intervenção que versasse a temática do conflito associada ao gestor escolar era necessário definir qual o campo de intervenção. Pela nossa experiência profissional, enquanto docente e enquanto membro de um órgão de gestão, temos um conhecimento abrangente das realidades educativas que nos são mais próximas. Conhecemos também muitos dos actores dessas comunidades educativas, pelo que não nos foi difícil seleccionar uma gestora escolar para colaborar connosco. A nossa decisão recaiu sobre esta gestora não só porque conhecemos bem a realidade desta comunidade educativa, porque é uma docente com experiência profissional significativa, é uma gestora com formação na área da administração educacional, mas sobretudo porque pela sua personalidade e forma de encarar o desempenho da gestão escolar, em especial a gestão de conflitos, nos pareceu ser um desafio interessante e que poderia ser um contributo positivo para o nosso projecto. Por outro lado, consideramos que seria positivo levá-la a reflectir sobre esta temática na expectativa de que, com as sugestões resultantes do nosso projecto, conseguisse introduzir alterações positivas nas suas práticas de gestão.

Assim, abordamos a gestora e apresentamos-lhe resumidamente as nossas intenções e objectivos a atingir. Mostrou receptiva, de imediato, e disponível para colaborar.

3.2.2 - Entrevista inicial exploratória e questionário

Situando-se a nossa problemática nas percepções que o gestor escolar tem dos conflitos que surgem na escola e nas estratégias que utiliza para solucionar os conflitos com que se depara, numa primeira fase do nosso estudo e para iniciarmos o processo de recolha de dados, optamos por realizar uma entrevista exploratória com a gestora com quem iríamos trabalhar, como forma de a motivar para o estudo bem como, para legitimar todo o trabalho. Como refere Quivy & Campenhoudt (1992:69,70) a entrevista exploratória contribui para descobrir os aspectos a ter em conta e alargar o campo de investigação das leituras. Este primeiro contacto que ocorreu no dia 14 de Janeiro de 2008, no gabinete da gestora, e durou cerca de uma hora.

Começamos por informar a gestora, em linhas gerais, sobre o projecto de intervenção que pretendíamos desenvolver. Solicitamos a sua colaboração e asseguramos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas.

Em seguida pedimos-lhe que respondesse a um pequeno questionário que tínhamos preparado para esta conversa inicial. Este questionário era composto, numa primeira parte por questões de resposta fechada, e numa segunda parte por questões de resposta aberta.

O questionário aplicado, o tratamento a que foi sujeito, e as perguntas abertas resultaram da adaptação de um original apresentado por Richard Daft (2002:434,435).

O questionário intitulava-se “Como é que lida com o conflito”, era composto por trinta perguntas, para as quais o gestor tinha como hipótese de resposta quatro itens “sempre”, “quase sempre”, “raramente”, “nunca”.⁷

Com este instrumento são medidas três categorias de estratégias de mediação de conflitos:

Estratégias orientadas para a solução:

- tendem a concentrar-se mais no problema do que nos indivíduos envolvidos;
- as soluções alcançadas muitas vezes são mutuamente benéficas,
- nenhuma das partes define a si mesma como vencedora e a outra como perdedora.

Estratégias não confrontativas:

- tendem a evitar o conflito;
- são adoptadas quando Há mais interesse em evitar um confronto do que no resultado que a situação terá.

Estratégias de controlo:

- concentram-se na vitória sem consideração pelas necessidades ou desejos da outra parte;

As perguntas de resposta aberta que fizemos eram referentes às três estratégias adoptadas na resolução de conflitos, que são consideradas também no questionário.⁸

⁷ Ver Anexos: I – questionário e Ia – respostas

⁸ Ver Anexos: II – perguntas – estratégias – respostas

3.2.3 - Entrevista semi-estruturada

Numa segunda fase, para darmos continuidade ao processo de recolha de dados para o nosso estudo, procedemos à realização de uma entrevista semi-estruturada com a gestora escolar.

Com esta entrevista tínhamos como principais objectivos por um lado, identificar descrever e analisar situações de conflito no exercício de funções de gestão, por outro identificar descrever e analisar percepções, orientações e estratégias do gestor em situações de conflito clarificando questões mais da esfera da estrutura do conflito tais como: que questões estão mais frequentemente na origem dos conflitos, os conflitos envolvem com maior frequência que actores da comunidade educativa, onde é que os conflitos acontecem com maior frequência, quando é que os conflitos acontecem e que tipos de conflito acontecem. Complementarmente pretendemos recolher elementos relativos ao percurso profissional da gestora.

Uma vez que toda a informação relativa à legitimação do trabalho nomeadamente o fornecimento de informação sobre o projecto de intervenção que pretendíamos desenvolver, a solicitação da sua colaboração e o assegurar do carácter confidencial e anónimo das informações, já tinha sido prestada aquando da entrevista inicial, desta feita preocupamo-nos essencialmente em enfatizar o valor da sua colaboração na primeira conversa para o prosseguimento do estudo, em referir que o conteúdo da presente entrevista decorreu do estudo das informações recolhidas nessa primeira entrevista e que toda a conversa iria ser gravada em áudio para posterior transcrição, da qual lhe iria ser dado conhecimento, para que validasse ou introduzisse as correcções que considerasse necessárias.

Depois de a gestora ter consentido na continuidade da colaboração para que o estudo fosse realizado pedimos-lhe que respondesse a algumas questões que tínhamos preparado para esta entrevista

Na preparação e elaboração da entrevista semi-estruturada, procurámos ter presente os dados recolhidos na primeira entrevista e a concepção de Jares (1996: 241,242), de que para se compreender globalmente o conflito é necessário atender aos quatro elementos que compõe a sua estrutura: o contexto em que o conflito ocorre; o problema, as causas, os interesses que o motivaram; os protagonistas envolvidos; o processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas.

Partindo dos objectivos propostos, elaborámos um Guião de Entrevista onde organizámos a informação a recolher em três blocos temáticos principais: legitimação,

percurso profissional e percepções. Para cada bloco temático estabelecemos objectivos. Partindo destas grandes orientações elaboramos questões a colocar.⁹

Quadro 5

Bloco Temático	Objectivos.
Legitimação	Legitimar a entrevista
Percurso Profissional	Recolher informações sobre o percurso profissional do gestor entrevistado.
Percepções	Obter as percepções descritivas e avaliativas do gestor relativamente à gestão dos conflitos. Identificar as relações entre as estratégias adoptadas e os objectivos que o gestor pretende atingir

Depois de elaborarmos o guião da entrevista, solicitámos à gestora a indicação de um dia, hora e local que considerava mais conveniente. A sua opção recaiu sobre o dia seis de Março, na sua escola, num recanto da Biblioteca e prolongou-se por cerca de uma hora e trinta minutos.

3.2.4 – Narrativas de Conflitos

Como já referimos, com a realização do projecto de intervenção procurávamos sobretudo compreender o modo como a gestora escolar constrói os seus significados, as suas percepções e descrevê-las. Tendo nós verificado que, após a realização das entrevistas, alguns aspectos relacionados com a estrutura do conflito necessitavam de melhor clarificação, solicitámos à gestora alvo do estudo que nos fizesse algumas narrativas de situações de conflito, ocorridas com grupos de actores diferentes, vividas

⁹ Ver Anexo III : IIIa – Guião da entrevista

na sua escola e em que tenha sido interveniente por solicitação de outros ou por decisão sua.

Como diz Becker (1966, citado por Pina, Ana, 2001, p.90), se queremos

“entender a conduta de um indivíduo, devemos conhecer como este percebe a situação, os obstáculos que pensa ter de enfrentar, as alternativas que se lhe oferecem; só podemos compreender...se as considerarmos a partir do ponto de vista do actor”.

O conceito de narrativa que adoptámos encontra-se na mesma linha de definição do de Longacre (1976, citado por Pina, Ana, 2001, p.97). Refere o autor que

“...as narrativas diferenciam-se de outros géneros por: ligação cronológica, devido à importância crucial das sequências temporais; orientação para o agente ...um tempo passado e real...é enunciada na primeira ou terceira pessoa”

O referido autor clarifica ainda que muitas narrativas envolvem *“uma espécie de enredo e tensão”*.

No decorrer das narrações procurámos que fossem focados os quatro elementos fundamentais que compõe a estrutura de um conflito: o contexto em que o conflito ocorre; o problema, as causas, os interesses que o motivaram; os protagonistas envolvidos; o processo que foi seguido; as estratégias que foram utilizadas.

Foram recolhidas quatro narrativas, nos dias 28 de Maio e 16 de Junho de 2008, através de entrevista semi-estruturada e registadas em fita magnética. Os diálogos decorreram numa sala de reuniões da escola, depois de termos assegurado que não iríamos ser interrompidas ou sujeitas a distrações, e tiveram a duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos.

3.3 – Procedimentos de Tratamento de Dados

Os dados recolhidos no decurso de um estudo, quando são resultantes de entrevistas, não se apresentam desde logo, sob uma forma que requeira um modo específico de análise. Assim, cada investigador desenvolve o seu próprio método, tendo em consideração diversos factores como: o seu objecto de estudo, os seus objectivos, o contexto em que se desenvolve o estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992:195). Contudo, apesar desta diversidade, em investigação social as entrevistas surgem associadas a um

método de análise de conteúdo que tem como finalidade a clarificação das informações mais pertinentes, nela contidas.

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido fizemos revisão da literatura, tendo em vista a problematização e o enquadramento teórico do tema em estudo mobilizando os pontos de vista que fomos referindo.

Nas páginas que se seguem iremos dar conta dos procedimentos relativos à elaboração e à análise de conteúdo efectuada no decurso do presente projecto de intervenção.

Todas as entrevistas realizadas foram registadas em fita magnética. Assim, a primeira acção consistiu na respectiva transcrição, posteriormente procedeu-se à sua leitura em simultâneo com a audição do registo magnético, fizeram-se as correcções necessárias e ficou-se a versão sobre a qual se iria desenvolver o posterior trabalho de análise. Estes textos finais foram submetidos à apreciação da entrevistada.

Posto isto, partindo do discurso da entrevistada, enquanto totalidade estruturada, procedeu-se à sua decomposição em elementos constitutivos do mesmo. Partido da análise dos textos definiram-se categorias e estabeleceu-se um conjunto de relações entre essas categorias. No final foram criadas grelhas, cada uma composta por categorias de base temática, sendo que cada uma delas integrava várias sub-categorias. Na definição de todas as categorias tivemos em conta critérios de coerência, homogeneidade e a pertinência evidenciada por cada uma relativamente aos referenciais teóricos e objectivos por nós considerados.

3.3.1 - Entrevista inicial exploratória e questionário

A entrevista inicial, bem como a aplicação do questionário tinham como objectivos motivar a gestora escolar para o estudo a realizar e recolher alguns dados que nos fornecessem informações para a continuação do estudo, nomeadamente para a construção da entrevista semi-estruturada.

Como já referimos o questionário aplicado era composto por trinta perguntas, para as quais o gestor tinha como hipótese de resposta quatro itens “sempre”, “quase sempre”, “raramente”, “nunca”. Com este instrumento são medidas três categorias de estratégias de mediação de conflitos: estratégias orientadas para a solução, estratégias não confrontativas e estratégias de controlo.

Para o tratamento dos dados do inquérito aplicado seguimos a estratégia proposta pelo autor Richard Daft:

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

- a) aos quatro itens “sempre”, “quase sempre”, “raramente”, “nunca” atribuímos valores – 1, 2, 5 e 7, respectivamente;
- b) somamos as pontuações individuais para cada item e dividimos pelo número de itens que medem a estratégia;
- c) subtraímos sete a cada nota obtida.

O questionário era composto por trinta itens, divididos pelas estratégias a medir:

Estratégias orientadas para a solução: itens 1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 19, 20, 21 (11 itens)

Estratégias não confrontativas: itens 2, 5, 7, 12, 14, 15, 23, 24, 25, 27, 28, 29 (12 itens)

Estratégias de controlo: itens 3, 10, 17, 18, 22, 26, 30 (7 itens)¹⁰

3.3.2 - Entrevista semi-estruturada

Após a realização da entrevista, procedemos à sua transcrição (Anexo: III).

Dividimos, classificamos e agrupamos a informação segundo códigos temáticos ou categorias de análise. Primeiro considerámos dois grupos principais, percurso profissional e percepções, depois dividimos ambos em subcategorias. Apresentamos em seguida o sistema de categorias seguido para classificar e organizar toda a informação recolhida com a entrevista semi-estruturada.

PPRF- percurso profissional

AC – anos de carreira

GR – grau de ensino

C- cargos exercidos

AG- anos de gestão

RZ- todas as unidades de registo que respeitassem a razões que a levaram a desempenhar um cargo de gestora escolar

B – todas as unidades de registo que respeitassem ao balanço que faz do seu desempenho enquanto gestora escolar

¹⁰ Ver Anexo Ib

CG – todas as unidades de registo que respeitassem ao seu conceito de gestor

QG – todas as unidades de registo que respeitassem ao seu conceito de qualidades de um gestor

PRC – percepções

CNF ORG – o conflito na organização

ANL CNF – todas as unidades de registo que respeitassem à análise de um conflito

IDNT – todas as unidades de registo que respeitassem à forma como reconhece uma situação de conflito

CNF+ - todas as unidades de registo que respeitassem a situações de conflito mais frequentes na sua escola

EST – todas as unidades de registo que respeitassem às estratégias que adopta para gerir os conflitos com que se depara

PRQ – todas as unidades de registo que respeitassem à sua explicação do porquê dos conflitos

IMP CNF – todas as unidades de registo que respeitassem à sua percepção relativamente à importância do conflito

Iniciámos o estudo das informações recolhidas através da construção de uma grelha de análise¹¹.

Feito todo este percurso estávamos em condições de iniciar a análise interpretativa procurando estabelecer relações entre as categorias estabelecidas com recurso à revisão da literatura consultada.

3.3.3 – Narrativas de Conflitos

Procedemos à transcrição das quatro narrativas¹² e iniciámos o tratamento exploratório. Numa primeira fase reconfiguramos as narrativas e numa segunda fase classificamos e organizamos a informação recolhida de acordo com o seguinte sistema de categorias: os

¹¹ Ver Anexo III : IIIc – Grelha_análise

¹² Ver Anexo IV : IV 1; IV 2; IV 3; IV 4

protagonistas envolvidos; contexto em que o conflito ocorre; o problema, as causas, os interesses que o motivaram; o processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas; a relação entre as estratégias adoptadas e os objectivos que a gestora pretendeu atingir; o que pensa sobre a gestão do conflito.

4- Actividades De Devolução

Feito o tratamento dos dados recolhidos procedemos às actividades de devolução, as quais consistiram em:

1- Uma reflexão conjunta sobre:

- estratégia adequada ao tipo de conflito;
- contexto em que decorre o conflito e a sua influência no processo de resolução;
- percepções individuais do conflito;
- condicionalismos que interferem com a resolução do conflito;

2- Devolução, à gestora escolar, das conclusões a que chegámos;

3- Baseados na revisão da literatura que fizemos, apresentámos sugestões de melhoria contribuindo desta forma para que a gestão que faz dos conflitos atinja níveis mais elevados de eficácia.

4- Criámos uma ficha que tem como fim ser orientadora do percurso de reflexão a seguir quando a gestora escolar se deparar com uma situação de conflito¹³.

¹³ Ver Anexo V

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo tem por fim o conferir sentido aos dados recolhidos no decorrer do estudo. Uma vez que as entrevistas estavam transcritas e as grelhas de categorias definidas, estávamos em condições de proceder à interpretação analítica e à discussão dos dados, na procura das suas significações. O processo seguido consistiu em, a partir da decomposição dos textos das entrevistas em categorias, feita anteriormente, proceder-se à reconstituição do discurso sob a lógica da interpretação.

Começaremos por apresentar os dados relativos à visão que a gestora escolar detém da gestão de um estabelecimento de ensino, em seguida apresentaremos as suas percepções relativamente ao conflito, por último apresentaremos os dados referentes às narrativas de conflitos. Para a apresentação e interpretação dos resultados obtidos recuperaremos a problemática apresentada no capítulo e a literatura aí apresentada.

1 – A gestora e a sua visão da gestão escolar

A gestora escolar, alvo do nosso estudo, é docente do 3º Ciclo do ensino básico e do ensino secundário [T3¹⁴], do departamento de matemática [T11¹⁵], há 33 anos [T2¹⁶].

Como formação profissional complementar tem uma especialização em administração e gestão escolar [T6¹⁷].

Ao longo da sua carreira profissional desempenhou vários cargos: coordenadora de departamento, vice – presidente, directora de turma, coordenadora de secretariado [T4¹⁸]. Há três anos que desempenha o cargo de presidente do conselho executivo.

As razões que a levaram a assumir um cargo de presidente do conselho executivo prendem-se com quatro ordens de factores: [T6¹⁹]

- porque considerou ser um desafio profissional;
- porque acredita que consegue introduzir mudanças que conduzirão à melhoria;
- porque tem uma especialização nesta área e por isso sente-se habilitada para o desempenho do cargo;
- porque foi incentivada pelos seus pares que lhe reconheciam competências para que desse um bom contributo.

¹⁴ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

¹⁵ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

¹⁶ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

¹⁷ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

¹⁸ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

¹⁹ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

Da sua actividade como gestora escolar faz um balanço positivo. Contudo, refere algum desgaste pelas inúmeras dificuldades sentidas e que a impedem de centrar no trabalho que considera ser verdadeiramente o do gestor escolar – trabalhar para os alunos [T7²⁰]. É de salientar que ao longo da entrevista referiu várias vezes que a sua grande preocupação são os alunos e que a sua missão prende-se com a garantia do bem-estar e sucesso dos mesmos.

[T10... *quando se consegue conciliar tudo isto de forma a que as pessoas se sintam bem naquilo que fazem, que os alunos se sintam bem na escola onde estão...*²¹].

Pensamos que, resultante do contexto socio-económico da população escolar que frequenta a sua escola, a gestora escolar considera que a missão da escola é dar resposta a todos os alunos, ajudar a corrigir os comportamentos desviantes que surgem das práticas e culturas familiares, as quais nem sempre estão em consonância com as desenvolvidas pela escola.

[T9... *tentar modificar alguns comportamentos que nós sabemos que são desviantes, que não é na escola que eles estão centrados mas que tem que ser a escola que tem que responder...*²²]

[T11... *uma escola que consegue dar resposta a todas as situações problemáticas, isso seria o ideal. Isso para mim será sucesso total... alunos que não têm mais nada a não ser a própria escola ou o que têm é o que a escola lhe fornece, porque as únicas regras que conhecem são as que a escola lhe ensina, que não têm nada, que não têm nada extra – escola, que não têm em casa um computador, que passam fome, não têm regras de higiene...*²³].

O seu conceito de missão do gestor escolar surge sempre associado a uma ideia central, o trabalho com os alunos, mas surge também associado ao conceito de dinamismo, considerando que é ele o motor da engrenagem.

[T12... *Um bom gestor é aquele que consegue pôr em funcionamento aquilo que tem...*]

Este conceito surge ainda associado à garantia da harmonia e do bem-estar de toda a comunidade educativa.

²⁰ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

²¹ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

²² Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

²³ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

Do seu conceito de trabalho do gestor escolar temos a realçar a globalidade, ou seja, para si o gestor escolar deve ter em consideração todas as partes (gestão de potencial humano- alunos, famílias, professores, gestão de recursos financeiros, gestão de recursos físicos) para conseguir o equilíbrio necessário [T10²⁴]. Em seu entender, é devido a esta noção de globalidade, e o sentir que tem como missão a harmonia do todo, que muitas vezes se confronta com dificuldades (conflitos interiores), na tomada de decisão.

É de realçar ainda, que também associa o trabalho do gestor escolar à visibilidade que dá à sua escola, de onde se depreende que estamos perante uma gestora que gosta de apresentar o trabalho que é desenvolvido na sua escola, que tem um conceito elevado desse mesmo trabalho, e que gosta de o ver reconhecido pela sociedade envolvente.

[T11 ...um bom gestor é aquele que consegue dar visibilidade à sua escola...].

Em seu entender o gestor escolar tem que ser alguém que está disponível para os outros, que dialoga, que ouve, que procura a harmonia do todo que é a escola, mas também alguém com muita dinâmica para estimular todas as partes no sentido do movimento, de pôr em funcionamento.

[T12...Eu não sou muito da opinião que para ser um bom gestor tem que se ser demasiado impulsivo, que não se pode ouvir as pessoas, eu penso que temos sempre que ir por aí. Mesmo as coisas com as quais nós não concordamos, mas que dizem que é obrigatório, eu penso que tenho sempre uma certa disponibilidade para falar com essas pessoas não é para lhes dizer o que elas têm de fazer, que as obrigar a fazer, é evidente que há coisas que têm que se feitas. Mas aquele sistema que tem que se impor tudo, tudo tem que ser imposto, que não se pode dialogar com as pessoas, eu de facto não me vejo assim e para mim isso também não é ser bom gestor...²⁵].

²⁴ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

²⁵ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

2 – A gestora e o conflito: as suas percepções

2.1 – Uma primeira aproximação

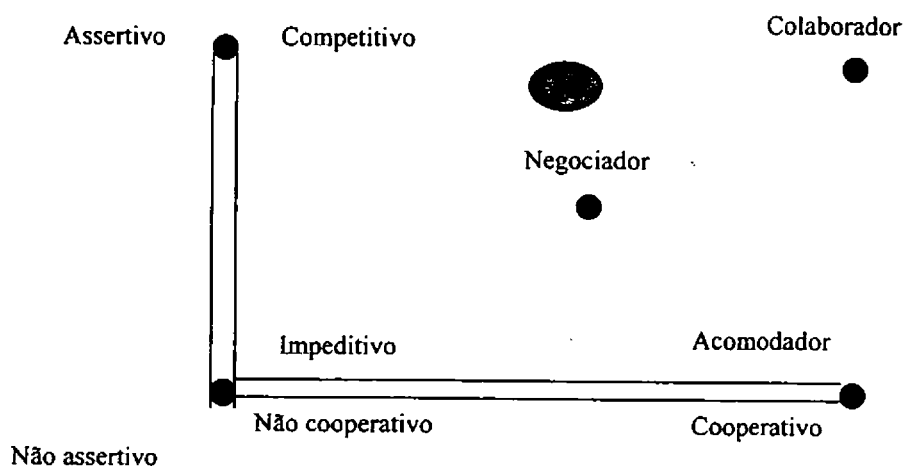
Como afirmamos anteriormente, o questionário aplicado inicialmente, o tratamento a que foi sujeito, e as perguntas de resposta aberta feitas resultaram da adaptação de um original apresentado por Richard Daft (2002:434,435).

Após o tratamento de todas as respostas obtidas pareceu-nos estar perante uma gestora que, se identifica mais com as estratégias orientadas para a solução e com as estratégias de controlo e afasta-se das estratégias não confrontativas.²⁶

Para que a análise destes dados iniciais fosse mais conclusiva e nos fornecesse o maior número de indicadores para o trabalho posterior, considerámos também a proposta de Morgan, G (1996:197) que, como já referimos anteriormente, identifica cinco estilos diferentes de gestão de conflitos e respectivos comportamentos: impeditivo, negociador, competitivo, acomodador e colaborador

Analisando as respostas dadas pela gestora inquirida, de acordo com o modelo de Morgan, parece-nos estar perante uma gestora que adopta três estilos na gestão que faz dos conflitos: negociador, colaborador e competitivo. E rejeita o estilo impeditivo.

Quadro 6



Com a entrevista semi-estruturada e com a posterior recolha de narrativas, procurámos verificar se as tendências que tínhamos constatado se verificavam e se a gestora ia adequando o seu desempenho em função da situação concreta e dos objectivos que pretendia atingir.

²⁶ Ver Anexos Ib e II

2.2 – Percepção do conflito e sua gestão

O que lhe dá maior satisfação profissional e o que considera simultaneamente mais difícil é a gestão de conflitos que envolvem os alunos.

[T9...*Se calhar aquilo que é mais difícil nas escolas e que eu gosto mais até tem a ver com a gestão de conflitos nomeadamente com os alunos. Eu gosto de trabalhar com eles, é sempre um desafio...*²⁷].

Na sua escola, a origem dos conflitos prende-se muitas vezes com divergências entre a escola e a família relativamente a regras de conduta [T19²⁸]. Por esta razão os actores envolvidos são frequentemente os pais, outros membros das famílias e os alunos [T15²⁹].

A gestora inquirida percebe que está perante um conflito através de alguns sinais: o comportamento de quem a aborda, a forma como o faz, as ideias que traduz.

[T14...*a forma como a questão é posta, a maneira como as pessoas chegam, nos abordam, a forma como as pessoas falam, as expectativas que as pessoas nos traduzem relativamente a determinados assuntos...*³⁰].

Sempre que constata a existência de um conflito que conduz há existência de divergências de interesses, interfere no sentido de procurar novamente a convergência dos mesmos interesses [T18³¹]. Para tal recorre sempre a estratégias que se prendem com a procura do equilíbrio, dos consensos, através do diálogo, da compreensão das razões por todas as partes, da adesão do outro, para que a tomada de decisão final também seja compreendida.

[T9... *ouvi-los, o que é que eles querem, porque é que eles vêm, porque é que eles são assim...*³²]

[T20 ...*É positivo que surjam, eu direi mais do que conflito, que surjam divergências de opinião, que as pessoas consigam sentar-se a uma mesa e conversar, saber o porquê de cada um, e muitas vezes dessas divergências surge algo muito positivo....*³³].

²⁷ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

²⁸ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

²⁹ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

³⁰ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

³¹ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

³² Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

³³ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

A gestora reconhece que o conflito existe no seio da escola, mas considera-o como algo positivo e enriquecedor, desde que sejam empregues estratégias de consenso e de procura de equilíbrios.

[T20...*É positivo que surjam, eu direi mais do que conflito, que surjam divergências de opinião, que as pessoas consigam sentar-se a uma mesa e conversar, saber o porquê de cada um, e muitas vezes dessas divergências surge algo muito positivo...*³⁴].

Neste ponto de vista, esta gestora escolar parece-nos estar em consonância com Boyd-Barrett, citado por Jares (1996: 252), quando este contraria a visão mais tradicionalista do conflito, que deriva de uma corrente tecnocrática-conservadora e que percepciona o conflito como algo negativo, disfuncional, que é necessário corrigir e evitar, realçando que

“ o conflito entre grupos nas organizações não só é inevitável, como pode ser considerado como um processo através do qual a organização cresce e desenvolve”.

Todavia para confirmar esta ideia precisávamos de aprofundar melhor alguns aspectos. Foi o que procurámos fazer com a recolha de narrativas.

3 – Narrativas de Conflitos

3.1 – Narrativa 1

3.1.1 – Texto da narrativa 1

Narrativa 1

Narrativa recolhida a 28 de Maio de 2008

– Vou contar uma estória que aconteceu com uma professora desta escola.

Esta colega tem uma filha com deficiência, e tem andado extremamente alterada pelas vivências que ela vai tendo com a miúda. Essa miúda frequenta uma escola de um outro agrupamento que não o nosso, e tem uma professora de apoio educativo que trabalha

³⁴ Ver Anexo IIIb_Grelha_Análise_Entrevista

com ela. Esta professora de apoio, por sua vez tem um filho neste agrupamento e a primeira é sua professora.

Chegou no entanto ao meu conhecimento que a colega deste agrupamento entrou em grandes conflitos com a outra colega, professora de apoio da filha. Mas, como não eram as duas do meu agrupamento e como a situação não me dizia respeito nunca tive nenhuma intervenção.

Posteriormente, a professora que não é deste agrupamento e que é do ensino especial, veio falar comigo e disse-me que a colega daqui tinha um comportamento menos correcto com o filho, como forma de retaliação, porque achava que esta não tratava bem a filha dela.

Isto é algo que já se arrastava a algum tempo porque ela não está mesmo bem e qualquer um que seja médico, terapeuta, professor da filha todos têm defeitos, nunca ninguém está bem, porque ela queria ver os resultados de imediato e infelizmente isso não acontece.

A outra colega do outro agrupamento veio falar comigo e contar-me o que se estava a passar. Nessa altura, eu resolvi falar com a colega daqui, ela dizia que não era verdade e entretanto eu pedi para que falássemos todas.

Marquei uma hora e conversamos as três. Ouvei aquilo que as duas tinham a dizer. Fui tirando as minhas conclusões. Disse à colega daqui que não queria ouvir mais dizer que ela tratava menos bem o aluno, ainda que involuntariamente, uma vez que havia situações que pareciam menos claras. Entretanto, a colega daqui foi-se embora e eu fiquei com a outra colega, e disse-lhe que agradecia que se mais alguma coisa acontecesse que me comunicasse por escrito.

A colega foi-se embora e depois voltei a chamar a professora daqui e disse-lhe:

- Olha minha amiga, isto é assim: neste momento a nossa colega não quis pôr por escrito, e portanto a partir de agora, eu não quero que trates o aluno de maneira diferente, eu só quero que o trates exactamente igual aos outros. Ninguém tem culpa, e eu percebo que tenhas problemas, mas o que é um facto é que ninguém tem culpa disso, e nós não podemos pensar que todo o mundo está contra nós. Agora é assim: isto para já é um alerta, a partir do momento em que a colega passe a escrito, deixa de ser um alerta e começa a ir para uma outra fase e portanto saberás o que é que te estou a dizer, a fase seguinte é não fica aqui e vai para a inspecção e portanto eu vou estar atenta.

Depois falei com a directora de turma e pedi-lhe para ela ir estando atenta, pedi também à coordenadora de departamento para ir falando com a colega e ir estando atenta a alguma coisa que pudesse não estar bem.

Neste momento as coisas parecem-me estar controladas, a outra colega não voltou a falar comigo, por isso espero que a situação tenha ficado mais ou menos resolvida. Penso que se atingiu o equilíbrio, embora tenha consciência que a qualquer momento o conflito pode reacender.

Quando tomei conhecimento da situação, o que me preocupou verdadeiramente e que me levou a agir foi pensar que o aluno poderia estar a ser vítima de um conflito ao qual era completamente alheio, mas que me pareceu estar a sofrer as consequências de toda uma situação mal resolvida.

Ao gerir o conflito desta forma tive como intenção pôr as pessoas a conversar e aperceber-me do que é que acontecia efectivamente. Porque, quando se ouve um lado é uma versão e quando se ouve o outro é uma versão contrária, e como eu não estou lá, eu tenho que ter uma garantia de que as coisas batem certas. Só confrontando as duas é que eu consigo tirar ilações. Esta foi a forma de eu tentar perceber, uma vez que não estou na aula, e também porque me é impossível ir a todas as aulas, nem me parece ser essa a minha missão, nem é do meu feitio andar a controlar os professores dentro da sala de aula, e portanto com elas em conjunto e as duas conversando, umas coisas pendendo mais para um lado outras pendendo mais para o outro, nestas coisas a razão não está toda de um lado, mas fiquei a perceber o que é que se passava. E tentei sobretudo gerir todo este conflito para que quem tem menos culpa do assunto, que é a criança, saísse menos prejudicada.

Eu acho que todos os conflitos, quando surgem, têm significados. Alertam-nos para muitas coisas. Alertam-nos para o facto de as pessoas andarem cansadas, alertam-nos para o facto de que, mesmo com pessoas que parece que as coisas correm bem, a qualquer momento surgem situações que nós achamos que temos controladas e afinal não temos. Acaba por nos dar uma experiência, embora neste caso não seja propriamente mais positiva, porque eu gostaria de não ter tido que agir, gostaria que isto não tivesse acontecido, mas quando as situações aparecem temos que tentar resolver, na hora, da forma que nos parecer mais conveniente

3.1.2 – Análise da narrativa 1

Situação ocorrida no ano lectivo 2007/2008

Os elementos da estrutura do conflito:

Os protagonistas envolvidos;

As protagonistas desta estória são duas professoras. Uma delas, professora deste agrupamento, entrou em grandes conflitos com outra colega, professora de apoio educativo da filha.

O contexto em que o conflito ocorre;

A situação aconteceu no decorrer do ano lectivo 2007/2008, na escola sede do agrupamento e de acordo com Jares (1997) trata-se de um conflito interpessoal.

O problema, as causas, os interesses que o motivaram;

Chegou ao conhecimento da presidente do executivo que a colega da sua escola entrou em grandes conflitos com a outra colega, professora de apoio da filha. Mas, como não eram as duas do seu agrupamento não teve nenhuma intervenção.

Posteriormente, a professora que não é desta escola e que é do apoio educativo, veio dar conhecimento da situação à presidente do executivo. Disse-lhe que a colega desta escola tinha um comportamento menos correcto com o filho, como forma de retaliação, porque achava que ela não tratava bem a sua filha

O processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas.

De início, a presidente do executivo, apesar de ter conhecimento por terceiras pessoas da situação, resolveu não intervir por considerar que não tinha autoridade para o fazer, uma vez que as duas protagonistas do conflito interpessoal, não eram ambas, professoras do seu agrupamento.

Mais tarde quando a professora do outro agrupamento veio falar com ela e lhe contou o que se estava a passar então resolveu falar com a professora da sua escola. Como esta negou as ocorrências, a presidente do executivo pediu para que falassem as três, fazendo um exercício de mediação, mas pressupondo a sua autoridade.

Foi marcada uma hora e conversaram as três. A presidente do executivo ouviu aquilo que as duas tinham a dizer e foi tirando as suas conclusões. Disse à colega da sua escola que não queria ouvir mais dizer que ela tratava menos bem o aluno, ainda que involuntariamente, uma vez que havia situações que pareciam menos claras. E disse à outra professora que agradecia que se mais alguma coisa acontecesse que lhe comunicasse por escrito. É clara a atitude da presidente do executivo na busca de informação para que mais tarde possa exercer o comando e controlo da situação.

Posteriormente, voltou a chamar a professora da escola para lhe dizer que não queria que ela tratasse o aluno de maneira diferente, que só queria que o tratasse exactamente igual aos outros, que ninguém tinha culpa dos seus problemas e que não podia pensar que todo o mundo estava contra ela. Acrescentou ainda que aquela conversa era um alerta para a colega, que iria estar atenta e a partir do momento em que a outra professora a informasse por escrito das ocorrências com o seu filho, ela comunicaria à inspecção. Mais uma vez se verifica o exercício da autoridade, por parte da presidente do executivo.

Depois, pediu á directora de turma e à coordenadora de departamento para irem falando com a colega e estarem atentas a alguma coisa que pudesse não estar bem. Constatase nesta atitude um exercício de controlo.

Análise das percepções descritivas e avaliativas da gestora relativamente à gestão dos conflitos.

A estratégia adoptada foi pôr as intervenientes a conversarem, e aperceber-se do que é que acontecia efectivamente. Adoptou esta atitude porque considera que só confrontando as duas versões é que pode recolher maior número de informações, tirar ilações e ficar a perceber o que é que se passava para que posteriormente, possa desempenhar o seu papel de mediador e, numa situação mais extrema, exercer a sua autoridade.

O objectivo da presidente do executivo, ao gerir o conflito desta forma foi tentar que o aluno saísse o menos prejudicado possível de toda esta situação mal resolvida, pois estava a ser vítima de um conflito ao qual era completamente alheio, mas que estava a ser penalizado com as consequências.

Estamos perante uma gestora que considera que todos os conflitos, quando surgem, têm significados.

Na sua opinião os conflitos alertam-nos para muitas coisas. Alertam-nos para o facto de as pessoas andarem cansadas, alertam-nos para o facto de que, mesmo com pessoas que parece que as coisas correm bem, a qualquer momento surgem situações que achamos que temos controladas e afinal não temos.

Considera que os conflitos nos proporcionam experiências e quando as situações aparecem temos que as tentar resolver, na hora, da forma que nos parecer mais conveniente

Aparentemente, a gestora tem uma visão positiva do conflito, mas no fundo considera-o como uma disfunção, pois prefere que situações como esta não aconteçam.³⁵

3.2 – Narrativa 2

3.2.1 – Texto da narrativa 2

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

Narrativa 2

Narrativa recolhida a 16 de Junho de 2008

– Vou contar uma estória que aconteceu com um encarregado de educação desta escola. O Sr. António é pai de um aluno desta escola e é um senhor muito problemático em tudo, no emprego, em todo o lado e o ano passado não gostava que o professor escrevesse na caderneta dizendo que o filho se portava mal, porque o filho nunca se porta mal. Porque quando se porta mal, ele dá-lhe tarefa e portanto os professores não têm que escrever na caderneta, têm que lhe telefonar. E então, entrou-me aqui no gabinete, na altura, muito zangado e eu disse: “Ó senhor António, é assim, eu não sei se o senhor tem razão ou não tem, eu ainda nem estou a ouvi-lo, a única coisa que eu estou a perceber é que o senhor está a ser mal educado e isso eu não o vou permitir.”. “Portanto, se quiser falar comigo com regras, de uma forma educada, tal como eu estou a falar consigo, conversamos. Se não quiser, faça favor e saia.”. E ele saiu.

Passado um tempo, a colega de ciências mandou um recado para casa a dizer que o filho tinha tido um mau comportamento e que não fazia os trabalhos de casa. O senhor resolveu escrever na caderneta que não lhe admitia que ela escrevesse na caderneta, que não lhe admitia que ela voltasse a escrever na caderneta, e que queria que ela marcasse uma reunião num prazo que ele estipulou. No dia seguinte, a minha colega mandou-lhe dizer que se ele queria reunir então que pedisse a reunião à directora de turma, uma vez que ela era simplesmente professora de ciências, e que a directora de turma naturalmente não lhe diria que não, mas que de qualquer maneira, ele poderia sempre vir falar com a directora de turma na hora de atendimento. O senhor voltou a responder, dizendo que não lhe admitia que ela tivesse esse tipo de conversa, que não continuasse a

³⁵ Ver AnexoIV la_Grelha análise_narrativa 1

escrever coisas na caderneta porque ele não queria. E não queria marcar a reunião, que ele lá fora a apanhava e ainda falava com ela e que “não se esticasse que a cama era curta”.

Eu na hora fiz o registo de ocorrências e mandei para a DREL, para o gabinete jurídico, e mandei chamar o senhor. O senhor chegou, e eu disse-lhe que ele não voltava a escrever porque eu não lhe permitia que ele o voltasse a fazer, porque eu não lhe permitia que ele andasse a ser mal educado e a intimidar ou a dizer que fazia isto ou aquilo às pessoas, porque senão, faria uma participação à policia. Na altura, ele ainda tentou falar um bocado mais alto e eu disse-lhe “Não vale a pena, não vá por aí porque eu também não fui, só o estou a avisar.” Chamei a minha colega e estiveram os dois a conversar um bocado. Ele de uma forma mais acalorada e ela a tentar explicar o sucedido e pronto, as coisas ficaram mais ou menos a funcionar.

Este ano, a situação repetiu-se, porque também se escreviam recados na caderneta e o senhor ficava muito zangado. Um dia, entrou-me no gabinete a dizer que já me tinha pedido para que sempre que o filho se portasse mal eu lhe telefonasse, e eu disse-lhe que não o faria. Tenho mil e tal alunos no agrupamento, se de cada vez que um menino se portasse mal e eu tivesse de telefonar para os pais o dinheiro do orçamento não chegava só para telefonemas, portanto havia um meio de comunicar que era uma caderneta. Não havendo a caderneta havia o caderno diário. O senhor disse que não, na caderneta não admitia que ninguém escrevesse nada e que como a caderneta era dele, então ele tirava a caderneta, e que já tinha rasgado a folha. E eu disse-lhe: “Fará aquilo que bem entender. A caderneta é sua? Não sei se é. O senhor de facto pagou-a, mas se atendermos que o seu filho ate é escalão A e o dinheiro está a sair dos meus bolsos e dos outros todos que andam por aí, se calhar o seu filho está a ser pago por todos nós. Portanto, não é o senhor que lhe está a pagar a educação, somos todos nós. A caderneta é sua? Comprou-a? Faça-lhe aquilo que bem entender. Se não quiser saber informações do seu filho, problema seu. Eu não lhe vou comprar outra caderneta para lhe dar. Também não vou ligar mais àquilo que me está a dizer. Telefonar, não o farei. Quando quiser saber informações, só tem uma solução, vem à escola à hora de atendimento.” Nunca mais apareceu e nunca mais disse nada. Se vem à escola, e já o tenho visto por aí, cumprimenta-me muito bem, diz bom dia, boa tarde ou boa noite e nunca mais me veio fazer queixa de ninguém, nem disse que ninguém mais podia escrever na caderneta do filho.

O que me levou a actuar foi a forma como a professora estava a ser tratada, uma forma perfeitamente injusta, em que o pai estava a ser mal-educado e estava a ameaçar. Este

encarregado de educação teve este comportamento porque, provavelmente, é uma pessoa mal com a vida. Preocupou-me também o aluno, o filho, porque se a professora queria comunicar ao pai o que é que estava a acontecer era no sentido de que, entre escola e família, houvesse cruzamento de dados de forma a que a criança pudesse ser ajudada e ter um comportamento mais correcto. Só assim é que ele podia ser um cidadão completo, conseguia ter um melhor aproveitamento. Foi essencialmente pensando na criança e também na colega, como é evidente. E, se isto voltasse a acontecer, agiria da mesma forma, até porque me parece que resultou.

Quando decidi interferir, para gerir o conflito, o meu objectivo era que o pai percebesse qual era a intenção da escola, o que é que nós pretendíamos efectivamente, e que de uma vez por todas, ele tivesse um comportamento correcto.

Não sei o porquê de ele rejeitar a comunicação através da caderneta, mas ele é uma pessoa muito complicada, muito conflituosa, não só na escola mas também aí na comunidade, deve ter a ver com a maneira de ser, com a falta de princípios que o senhor tem.

Para mim, este acontecimento não foi marcante, foi mais um!

3.2.2 – Análise da narrativa 2

Situação ocorrida nos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008

Identificar os elementos da estrutura do conflito:

Os protagonistas envolvidos;

As protagonistas desta estória são os professores da escola e um encarregado de educação.

O contexto em que o conflito ocorre;

O conflito descrito prolonga-se por dois anos lectivos e ocorre na escola sede do agrupamento. Trata-se de um conflito relativo a diferenças de entendimento sobre determinadas práticas e que resultam da coexistência na escola de culturas diversas. As situações de conflito descritas acontecem porque há uma divergência entre a cultura escolar e a cultura da família.

O problema, as causas, os interesses que o motivaram;

O encarregado de educação, que originou o conflito, não admitia que os professores escrevessem na caderneta do filho, informações sobre o seu comportamento menos correcto, provavelmente porque não entendeu para que servia a caderneta. Não

percepcionava a caderneta do aluno como um documento cuja função é estabelecer a comunicação entre os encarregados de educação e a escola, e que os professores ao comunicarem ao pai o que é que estava a acontecer, era no sentido de que, entre escola e família, houvesse cruzamento de dados, de forma a que a criança pudesse ser ajudada a ter um comportamento mais correcto e, conseqüentemente a conseguir um melhor aproveitamento. Tudo indica que este encarregado de educação via a caderneta do aluno como uma caderneta militar, onde ficam registados todos os actos heróicos e as repreensões.

O processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas.

A presidente do executivo, perante a atitude exaltada e pouco educada do encarregado de educação, utilizou sobretudo estratégias de autoridade e controle.

A gestora escolar recorreu ainda a outro tipo de estratégias na procura de solução para o conflito:

- estratégias de mediação, quer através de uma professora que conversou com o encarregado de educação, quer tentando ela própria conversar com o senhor, mas pressupondo sempre a sua autoridade;
- estratégias de comando e controle através da ameaça, quando o conflito se agudizou;
- procura de apoio dos superiores quando fez o registo de ocorrências e enviou para a Direcção Regional de Educação de Lisboa, para o gabinete jurídico.

Análise das percepções descritivas e avaliativas da gestora relativamente à gestão dos conflitos.

As estratégias adoptadas pela presidente do executivo foram no sentido de, por um lado, tentar explicar ao encarregado de educação que a escola só pretendia fazer o melhor pelo seu filho e que ninguém o queria penalizar, por outro, através da posição de autoridade que detêm, proteger os colegas não permitindo que o encarregado de educação os mal tratasse e ameaçasse.

A gestora escolar tem uma percepção negativa do encarregado de educação e assume claramente a defesa de uma das partes, das docentes da escola, posicionando-se como colega e adoptando uma atitude corporativista.

Estamos perante uma gestora que tem uma visão negativa do conflito quando não o valoriza e afirma que [*..foi mais um...*].³⁶

³⁶ Ver AnexoIV 2a_Grelha análise_narrativa 2

3.3 – Narrativa 3

3.3.1 – Texto da narrativa 3

Narrativa 3

Narrativa recolhida a 16 de Junho de 2008

– Por razões que não têm a ver directamente com a fase em que eu sou presidente do conselho executivo, mas razões que já vinham de tempos anteriores, havia um ambiente muito difícil e muito complicado entre as funcionárias da cozinha. Sobretudo entre duas funcionárias. Uma que é a chefe e outra, que não é chefe mas que gostaria de ser.

No primeiro ano, eu fui tentando gerir o conflito falando com elas, explicando-lhes que aqui é o seu local de trabalho e que o deveriam respeitar, que como é evidente, não tinham que ser amigas, mas que sendo uma a chefe a outra teria que acatar aquilo que ela fosse determinando. As coisas foram rolando mais ou menos, mas eu senti que o conflito estava ali, latente.

Posteriormente, vim a confirmar esta minha suspeita, as coisas não estavam efectivamente, resolvidas. Percebi que, só conversando, não chegava ao resultado que eu pretendia e que era uma situação difícil para toda a gente que estava a trabalhar na cozinha, porque havendo mau ambiente entre duas funcionarias as outras que estavam no meio também não estavam bem. Entretanto, a cozinheira ausentou-se por razões de saúde e havia necessidade de a substituir. A outra funcionária, a D. Manuela, com quem a cozinheira não se dava tão bem, e que achava que também deveria ser ela a chefiar a cozinha, faltava com alguma regularidade, porque estava doente. Então, eu aproveitei a altura em que a cozinheira foi ser operada, fiz uma reunião entre todos e expliquei-lhes que a D. Fernanda ia ser operada que tinha que ter alguém para a substituir e que portanto durante aquele período quem a iria substituir era um funcionário, o Sr. Mário. Elas foram apanhadas de surpresa, não estavam a contar! O próprio funcionário disse: “Ó professora mas a D. Manuela está cá há mais tempo” e eu disse-lhe: “Eu sei. Eu não estou a perguntar nada, só estou a dizer que é o senhor que vai substituir a D. Fernanda, até porque a D. Manuela de vez em quando está doente, mete atestado, apesar de não ser com muita frequência, mas de vez em quando está doente, também me parece que o ambiente não anda muito bem e portanto para ver se se acaba com isto de uma vez por todas é o senhor que vem para a frente. É evidente que vai trabalhar para o bar, vai

trabalhar também com responsáveis da cozinha e sempre que precisar, porque tem menos experiência, falará com a D. Manuela. Pronto, houve silêncio e ninguém me disse mais nada... Não sei se por isto se por outro motivo qualquer, o que eu sei é que toda a gente me diz que o ambiente está ótimo na cozinha.

Quando a outra senhora voltou, retomou ao lugar dela. E foi perfeitamente pacífico.

A minha intenção ao intervir para gerir o conflito foi encontrar o equilíbrio nos relacionamentos entre os elementos daquele grupo de funcionários.

Se isto voltasse a acontecer agiria da mesma forma porque resultou. Nestas coisas é um bocado por instinto. Apesar de me preocupar, de ver, de tentar observar, de tentar ir por um caminho que me parece mais adequado, é evidente que nem sempre as coisas são resolvidas. Mas uma vez que este problema, pelo menos até agora, está perfeitamente resolvido, é evidente que eu fazia da mesma maneira. Se tivesse um mau resultado, então teria que ir à procura de uma outra estratégia.

Estes conflitos não me marcam especialmente. Quer dizer, na altura, enquanto não os consigo resolver, é evidente que vou pensando neles. Não digo que deixem marcas, mas sim que me tiram umas horinhas em que penso, em que tento ver qual é a melhor maneira de gerir, porque uma coisa que me aflige imenso é perceber que as coisas não estão bem, que as pessoas não se entendem, que as pessoas discutem. Isso, sim é algo que mexe comigo. Depois do problema resolvido, pronto!

Para encontrar as soluções e definir a estratégia a seguir não procuro outros colegas, nem procuro informação junto de outras pessoas, faço essa reflexão sozinha. Claro que tento usar tudo aquilo que eu já sei, todos os acontecimentos que se foram dando, todos os relatos que vou tendo de outras pessoas. Mas depois, no momento de agir, é com base em tudo o que já está dito, e feito anteriormente.

3.3.2 – Análise da narrativa 3

Situação ocorrida no ano lectivo 2007/2008

Identificar os elementos da estrutura do conflito:

Os protagonistas envolvidos;

As protagonistas desta estória são duas funcionárias da cozinha da escola.

O contexto em que o conflito ocorre;

O conflito narrado já ocorre há vários anos, e tem origem em duas funcionárias da cozinha, uma que desempenha as funções chefe e uma outra. Assume as características de conflito interpessoal e interfere negativamente nas relações entre todos os funcionários da cozinha.

O problema, as causas, os interesses que o motivaram;

As situações narradas têm origem num conflito que se desenvolveu entre duas funcionárias da cozinha. Este conflito provocava mal-estar entre todos os funcionários.

A presidente do conselho executivo, pressupondo a sua posição de autoridade, tentou mediar conversando com ambas a explicando que aquele é o seu local de trabalho e que o deveriam respeitar, que não tinham que ser amigas, mas que sendo uma a chefe a outra teria que acatar aquilo que ela determinasse. Apesar desta tentativa de mediação o conflito não ficou resolvido

O processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas.

Desde o seu início de funções que a presidente do conselho executivo, percebendo que já era um conflito anterior, recorreu a estratégias de mediação, pressupondo a sua posição de autoridade, utilizando o diálogo e apelando ao bom senso, mas sem soluções positivas.

É uma gestora que procura estar sempre presente no terreno e recolher toda a informação possível para poder reflectir sobre novas estratégias a seguir, na tentativa de seguir o caminho que lhe parece mais adequado. E quando constata que uma estratégia não resulta, não desiste, procura de imediato uma outra.

Quando a cozinheira chefe teve que se ausentar, por razões de saúde, a presidente do conselho executivo viu aqui uma oportunidade para aplicar uma nova estratégia no sentido de solucionar o conflito. Jogando com o factor “surpresa”, uma vez que os funcionários não contavam com esta decisão, designou um outro funcionário, que nunca tinha sido envolvido no conflito, para ficar a chefiar a cozinha. Esta estratégia de mediação, recorrendo à autoridade e controle, tinha como finalidade quebrar as relações conflituosas anteriormente estabelecidas.

Análise das percepções descritivas e avaliativas da gestora relativamente à gestão dos conflitos.

As estratégias adoptadas pela gestora escolar foram no sentido de restabelecer as boas relações entre as duas funcionárias procurando encontrar o equilíbrio nos

relacionamentos. Esta atitude surge da sua percepção de que a existência de relações humanas estáveis é fundamental para o bom funcionamento da organização.

Estamos perante uma gestora que não gosta de sentir a presença de conflitos na sua organização e não descansa enquanto não encontra uma estratégia para que deixem de existir.

Tem uma presença permanente no terreno, como forma de estar sempre atenta e a par das ocorrências, recolhendo informação que a ajuda na tomada de decisão sobre a estratégia a seguir.

Pressupondo a sua posição de autoridade, assume uma postura solitária nas tomadas de decisão³⁷.

3.4 – Narrativa 4

3.4.1 – Texto da narrativa 4

Narrativa 4

Narrativa recolhida a 16 de Junho de 2008

Numa sexta-feira, fui avisada por um funcionário que estava uma menina a chorar porque um colega, de uma outra turma, a tinha apalrado no corredor. Eu fui saber quem era o colega, chamei-o, ele acabou por dizer que não foi propriamente apalpar, mas que andou a roçar-se nela.

Eu mandei, de imediato, fazer um registo da ocorrência, telefonei à mãe do aluno e expliquei-lhe o que é que tinha acontecido. A mãe disse-me que não admitia que o filho fizesse isso, até porque se ela tivesse uma filha, dava uma tarefa a quem lhe fizesse uma coisa destas. De qualquer maneira, assim que ele chegasse a casa, tinha lá uma corrente, e ia dar-lhe com ela. Eu disse-lhe que achava muito bem que ela o castigasse, mas que uma corrente me parecia um excesso. A senhora disse-me que ela é que era a mãe, é que sabia como é que havia de bater, e que nunca tinha batido a filho nenhum que não fosse com uma corrente, ou com uma coisa dessas. Tentei falar com a senhora, dizer-lhe que não era assim que devia proceder. Ela respondeu-me que eu podia dizer à polícia ou

³⁷ Ver AnexoIV 3a_Grelha análise_narrativa 3

quem quisesse, que podiam lá ir o tribunal e quem quisesse, que eu podia dizer que eram maus-tratos, que fizesse o que quisesse, porque o filho era dela, quem tinha de o educar era ela, quem tinha de arranjar o dinheiro para ele comer e para ele estudar era ela, portanto ninguém tinha nada que se meter na vida dela. Eu, ainda assim, tentei dizer-lhe que o que ele fez era grave, mas por outro lado, dizendo que não era preciso exagerar no castigo. Castigar sim, mas para que ele percebesse que tinha errado.

Ele estava a ouvir, aliás, foi ele que relatou o sucedido à mãe. Eu, logo de seguida, disse-lhe que na semana seguinte ele iria trabalhar, porque se considerava que era suficientemente crescido para estar a molestar uma colega, também era suficientemente crescido para poder estar aqui a beneficiar a comunidade. E portanto, durante o fim-de-semana, ia pensar no que o ia mandar fazer, algo que servisse para todos, que fosse um trabalho cívico.

Na segunda-feira, quando entrei na escola, cheguei ao conselho executivo e recebi um telefonema da portaria a perguntarem-me se uma mãe podia entrar, que a senhora estava muito exaltada. Eu disse que sim. Era a mãe da menina, que começou logo por chamar nomes a tudo e a todos, começou por me dizer que as escolas não faziam nada e que nem tinha conseguido dormir porque a filha tinha sido apalpada e agora tinha que a levar a um psicólogo. Que a funcionária tinha visto e não tinha feito nada.

Eu mandei chamar a aluna e ela disse: -“ Eu nem queria que a minha mãe dissesse nada, mas eu fiquei um bocado aborrecida e ela viu-me e perguntou-me o que é que eu tinha e eu pronto, lá acabei por contar. Mas eu nem queria que ela viesse aqui porque eu sei que a professora já está a resolver o assunto”.

A mãe foi dizendo o que lhe apetecia e eu disse-lhe: -“Olhe, para nos entendermos fala uma de cada vez. Depois para nos continuarmos a entender, para eu a poder respeitar a senhora tem de me respeitar primeiro. A mim e à instituição onde está porque se não for assim a senhora vai embora e fará o que bem entender, escreve para a DREL, para os jornais, chama a TVI ou a SIC, como habitualmente gostam muito de dizer, fará aquilo que bem entender. Agora de facto eu acho que a escola fez tudo o que estava ao seu alcance.”

Depois, a miúda começou a dizer que de facto não era assim tão grave como a mãe tinha dito, que a funcionaria não tinha visto. Depois a mãe também dizia que as colegas estavam ao pé e riam-se e a miúda dizia que não, que do sítio onde as colegas estavam nem a viam. Depois de se ir desmontando toda a história, a senhora acabou por ver que estava a exagerar, acabou por me dizer que de facto as escolas não podiam fazer mais

do que o que faziam, que até estava admirada como é que eu tinha conseguido tão rapidamente ter reagido, ter tomado conta da ocorrência, ter informado a mãe, ter feito tudo isto. Contou-me a vida toda desde que nasceu e eu tive às páginas tantas que dizer à senhora “Olhe, peço imensa desculpa mas eu tenho que fazer. Tenho muito prazer em que quando queira vir à escola o faça mas já agora, se não se importasse, gostaria de continuar o meu trabalho”. E pronto, a senhora saiu.

Agi desta forma porque verifiquei que houve falta de respeito de um colega perante uma colega.

Sempre que acontecem coisas deste tipo a estratégia que sigo é fazer com que o aluno, à minha frente, telefone para os pais e conte o que aconteceu, o que é que fez. Muitas vezes os pais não estão, têm de ser convocados pelos directores de turma e depois ou eu ou a directora de turma informamos. Mas de uma maneira geral eu gosto sempre que sejam eles a contar aos pais o que é que fizeram. E sigo esta estratégia porque assim, eu tenho a certeza que eles contam e não constroem a história à sua maneira. Assim, eles estão ao pé de mim e eu tenho lá o relato do que é que aconteceu, já conversei com eles, já sei a verdade e portanto sei que eles não vão mentir.

Claro que há aqueles casos em que os pais se demitem totalmente da educação dos filhos e aí julgo que não há grande estratégia a não ser aquilo que nós tentamos aqui demonstrar aos meninos, o que está certo e o que está errado, explicar-lhes o porquê, castigá-los sempre que for necessário para eles perceberem que durante toda a sua vida os erros que eles cometem merecem sempre um castigo. Mais severo ou menos severo, consoante aquilo que eles fazem, mas mais do que isso, dentro da escola não posso fazer. Pelo menos, eu não encontro outra forma de o fazer.

Neste caso, eu penso que o que levou o miúdo a este tipo de comportamento foi o ambiente em que ele vive, achar que a miúda era assim uma namorada dele, que era propriedade dele. Portanto, a partir da altura em que ele percebeu que nem tudo vale, que nem tudo se pode fazer e que há limites, penso que as coisas ficaram controladas.

3.4.2 – Análise da narrativa 4

Situação ocorrida no ano lectivo 2007/2008

Identificar os elementos da estrutura do conflito:

Os protagonistas envolvidos;

As protagonistas desta estória são duas encarregadas de educação.

O contexto em que o conflito ocorre;

No ano lectivo 2007/2008, uma ocorrência entre dois alunos da escola sede do agrupamento origina dois conflitos com as respectivas encarregadas de educação. Estes conflitos ocorrem devido a duas ordens de factores: serem detentores de culturas diferentes e dificuldades na comunicação.

O problema, as causas, os interesses que o motivaram;

As duas situações de conflito narradas têm origem numa ocorrência entre dois alunos em que um aluno molestou uma aluna no corredor. A aluna começou a chorar e uma auxiliar da acção educativa alertou a presidente do conselho executivo para a situação.

Conflito 1:

A presidente ordenou que se fizesse o registo da ocorrência e contactou, via telefone, a encarregada de educação do aluno, para que este, na sua presença contasse à mãe o que tinha feito. A encarregada de educação reagiu dizendo que o iria castigar dando-lhe uma tarefa com uma corrente. A presidente tentou demover a mãe a concretizar um castigo tão cruel, mas a senhora insistiu que ela é que era a mãe e é que sabia como é que havia de bater.

Conflito2:

A encarregada de educação da aluna, ao tomar conhecimento da ocorrência, pela filha, quando esta chegou a casa, não gostou e no dia seguinte dirigiu-se à escola para falar com a presidente. Acusava a escola de negligência e estava muito incomodada com o acto de atentado ao pudor de que a sua filha tinha sido alvo.

O processo que foi seguido, as estratégias que foram utilizadas.

A presidente do conselho executivo, percebendo que já era um conflito anterior, recorreu a estratégias de mediação, pressupondo a sua posição de autoridade

Conflito1

De início a presidente, para além da preocupação que manifestou com o registo formal da ocorrência, informou de imediato a encarregada de educação, mas perante o conflito que se declarou, pela clara divergência entre a cultura escolar e a cultura da família relativamente à política de aplicação de sanções, e depois de já ter tentado a mediação, a presidente, recorreu a uma estratégia para a resolução imediata do conflito, informou o aluno de qual iria ser a sua sanção na escola, na semana seguinte ele iria fazer trabalho cívico porque se considerava que era suficientemente crescido para estar a molestar uma colega, também era suficientemente crescido para poder trabalhar em prole da comunidade.

Conflito2

A presidente, perante a postura alterada da encarregada de educação tentou mediar o conflito impondo a sua autoridade e pediu a presença da aluna para que esta ajudasse a esclarecer o que efectivamente tinha acontecido. Através de uma acção de comando e controle da situação, com vista à resolução do conflito, conduziu a conversa para que a aluna fornecesse a informação que considerava importante. No final o conflito ficou sanado e a encarregada de educação acabou até por elogiar a acção da presidente do conselho executivo.

Análise das percepções descritivas e avaliativas da gestora relativamente à gestão dos conflitos.

As estratégias adoptadas, na resolução destas duas situações de conflito, foram, na generalidade, no sentido de reparar o dano moral que o aluno provocou à aluna com a atitude que teve. Embora, relativamente ao conflito1 também se prenderam com o evitar que a encarregada de educação aplicasse um castigo físico severo ao aluno, e relativamente ao conflito2 com o demover a mãe a acusar a escola de negligência.

A presidente do conselho executivo procura estar sempre presente no terreno, para estar a par de todas as ocorrências e recolher toda a informação que lhe possa vir a ser útil para as tomadas de decisão e estratégias a seguir.

Não evita, nem adia os conflitos, procura resolvê-los no imediato.

Para a resolução das situações de conflito, recorre em primeira instância à mediação, mas quando esta não resulta, recorre a estratégias de controlo e demonstração da sua autoridade.³⁸

3.5 – Cruzamento das análises das narrativas

- As estórias narradas envolveram actores diversos: alunos, docentes, encarregados de educação e auxiliares da escola.

- As causas que motivaram os conflitos narrados, foram diversos: na narrativa 1, uma colega da sua escola que entrou em grandes conflitos com outra colega, professora de apoio da filha desencadeando um conflito interpessoal; na narrativa 2, um encarregado de educação que não admitia que os professores escrevessem na caderneta do filho,

³⁸ Ver AnexoIV 4a_Grelha análise_ narrativa 4

informações sobre o seu comportamento menos correcto, o que originou um conflito devido a diferenças de cultura; na narrativa 3, um conflito interpessoal que se desenvolveu entre duas funcionárias da cozinha; na narrativa 4, uma ocorrência entre dois alunos em que um aluno molestou uma aluna no corredor e que originou um conflito pelo facto de não partilharem a mesma cultura.

- relativamente às percepções descritivas e avaliativas da gestão dos conflitos manifestadas pela gestora:

- tem a percepção de que a existência de relações humanas estáveis é fundamental para o bom funcionamento da organização

[...encontrar o equilíbrio nos relacionamentos entre eles...];

[...uma coisa que me aflige imenso é perceber que as coisas não estão bem, que as pessoas não se entendem, que as pessoas discutem ...];

- considera que quando as situações aparecem temos que as tentar resolver, na hora, da forma que nos parecer mais conveniente;

- Não evita, nem adia os conflitos, procura resolvê-los no imediato;

- considera o conflito como uma disfunção

[...embora neste caso não seja propriamente mais positiva, porque eu gostaria de não ter tido que agir, gostaria que isto não tivesse acontecido...];

- não gosta de constatar que existem conflitos na sua organização e não descansa enquanto não encontra uma estratégia para que deixem de existir;

- Pressupondo a sua posição de autoridade, assume uma postura solitária nas tomadas de decisão sobre a estratégia a aplicar para a resolução do conflito

[...tentar ir por um caminho que me parece mais adequado...].

- A gestora foi adequando o seu desempenho na gestão do conflito em função da situação concreta e dos objectivos que pretendia atingir.

- Quando constata que uma estratégia não resulta, não desiste, procura de imediato uma outra

[...Se tivesse um mau resultado, então teria que ir à procura de uma outra estratégia...];

- Para a resolução das situações de conflito, recorre em primeira instância a estratégias de mediação, mas quando esta não resulta, recorre a estratégias de controlo e demonstração da sua autoridade.

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

- As estratégias empregues para a resolução dos quatro conflitos narrados foram as seguintes:

- não intervir por considerar que não tinha autoridade para o fazer

[...como não eram as duas do meu agrupamento e como a situação não me dizia respeito nunca tive nenhuma intervenção...];

- mediação

[...eu resolvi falar com a colega daqui, ela dizia que não era verdade e entretanto eu pedi para que falássemos todas...];

[...Chamei a minha colega e estiveram os dois a conversar um bocado ...]

[...fui tentando gerir o conflito falando com elas...];

- predisposição para ouvir o outro;

- procura de informação para mais tarde exercer o comando e controlo da situação

[...tento usar tudo aquilo que eu já sei, todos os acontecimentos que se foram dando, todos os relatos que vou tendo de outras pessoas...];

- confrontar as diversas versões, na presença dos intervenientes, para recolher maior número de informações, tirar ilações e ficar a perceber o que é que se passou para posteriormente possa desempenhar o seu papel de mediador;

- quando o conflito se agudiza e a mediação não é possível, exercer a sua autoridade e controle

[...Fará aquilo que bem entender...Se não quiser saber informações do seu filho, problema seu. Eu não lhe vou comprar outra caderneta para lhe dar. Também não vou ligar mais àquilo que me está a dizer. Telefonar, não o farei. Quando quiser saber informações, só tem uma solução, vem à escola à hora de atendimento...]

[...se quiser falar comigo com regras, de uma forma educada, tal como eu estou a falar consigo, conversamos. Se não quiser, faça favor e saia...];

- procurar o apoio dos superiores

[...fiz o registo de ocorrências e mandei para a DREL, para o gabinete jurídico...];

- presença constante no terreno como forma de estar sempre atenta e a par das ocorrências, recolhendo informação que a ajuda na tomada de decisão sobre a estratégia a seguir.;

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

- assumir a defesa de uma das partes

[...A forma como a professora estava a ser tratada, uma forma perfeitamente injusta, em que o pai estava a ser mal-educado e estava a ameaçar...].

CONCLUSÃO

Conscientes da pertinência do tema em estudo, pretendemos com o presente projecto de intervenção fazer o acompanhamento, análise e reflexão sobre o trabalho de um gestor de uma organização educativa de ensino não superior no que concerne à gestão de conflitos. Procurámos centrar o nosso foco de atenção nas percepções, orientações e estratégias do gestor em situações de conflito.

Procurámos fazer uma reflexão crítica sobre as relações, que constatámos na organização escolar alvo do nosso estudo, entre as percepções e as acções. Considerámos a organização escolar como entidade política, formada por indivíduos e grupos detentores de interesses e objectivos diferentes, que se servem da sua autoridade e posição para atingirem os seus interesses. Por isso, ela é complexa, instável e ocorrem conflitos. Utilizamos como suporte para a nossa análise os dados que recolhemos nas entrevistas que realizamos com a gestora escolar que colaborou connosco.

Importa neste momento evocar os objectivos que pretendíamos atingir com a realização do projecto de intervenção, para seguidamente destacarmos os resultados a que chegámos: *objectivos de conhecimento* - identificar, descrever e analisar situações de conflito no exercício de funções de gestão, percepções, orientações e estratégias do gestor em situações de conflito e conhecer trabalhos de investigação relevantes para o tema em estudo ; *objectivos de intervenção* - ajudar o gestor escolar a introduzir melhorias na gestão que faz dos conflitos, através da reflexão sobre estratégia adequada ao tipo de conflito, contexto em que decorre o conflito e a sua influência no processo de resolução, percepções individuais do conflito.

Quanto aos objectivos de conhecimento, após o tratamento de todos os dados recolhidos pudemos verificar que:

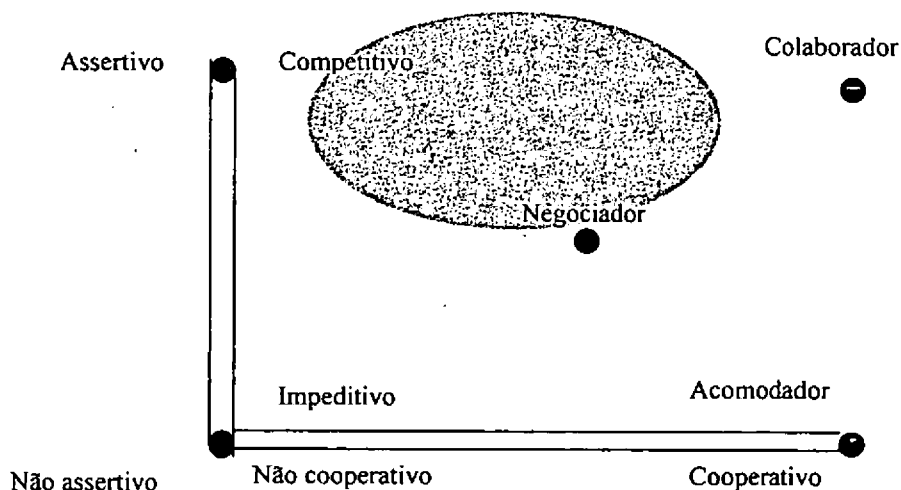
- As situações de conflito descritas envolveram actores diversos: alunos, docentes, encarregados de educação e auxiliares da escola;
- As causas que motivaram os conflitos descritos nas quatro narrativas, foram diversas e reveladoras de jogos de poder e interesses diversos, que é o mesmo que dizer de “micropolíticas” de escola. Constatamos estes jogos de interesses diversos entre os docentes (narrativa 1), os funcionários (narrativa 3); os docentes e encarregados de educação (narrativa 1 e narrativa 2); os encarregados de educação e a escola enquanto organização (narrativa 4);

- Através da análise dos dados recolhidos nas diversas entrevistas podemos constatar que a gestora escolar ocupa grande parte do seu tempo em interações com pessoas, mais concretamente na resolução de problemas/conflitos reconhecendo que a resolução de conflitos é uma das suas tarefas enquanto gestora escola. Este seu entendimento sobre as tarefas do gestor escolar corrobora a tese defendida por Morgan (citado por Barroso, 2005:147) de que um director de uma escola deve desempenhar quatro tarefas, sendo que uma das mais importantes é a categoria “tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal” pessoal” a qual integra a sub-categoria “resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo - resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação;
- Verificamos ainda que, tal como Anne Barrère (2006:41), considera a dimensão relacional que diz respeito à componente das interações com os outros, à tomada de decisão e à gestão dos conflitos como essencial para que a sua acção de gestora seja eficaz.
- A gestora escolar, alvo do nosso estudo, considera o conflito como uma disfunção. Porém, não o evita nem ignora. Preocupa-se fundamentalmente com uma gestão que conduza ao retomar do equilíbrio entre as tensões criadas;
- Verificamos que a gestora recorre em primeira instância a estratégias de consenso como forma de solucionar os conflitos com que se depara, mas se verificar que esta estratégia não resulta recorre a outras de demonstração da sua autoridade.
- Utiliza como estratégia de antecipação dos problemas, a presença física constante, no terreno como forma de tomar de imediato contacto com as situações e poder também de imediato actuar, começando a transformá-los e a caminhar no sentido da sua resolução.
- Como pudemos verificar pela análise dos dados, a gestora vai adequando o seu desempenho, na gestão do conflito, em função da situação concreta, das micropolíticas presentes e dos objectivos que pretende atingir.
- Constatamos que a gestora escolar adopta estilos de resolução de conflitos diferenciados de acordo com os actores envolvidos. Com os encarregados de educação e alunos manifesta mais a sua autoridade e é menos colaboradora, com os professores já se mostra mais colaboradora e é com os funcionários que manifesta menos a sua autoridade e procura a via da negociação.
- No que concerne às estratégias empregues para a resolução conflitos, parece-nos estar perante uma gestora que, de acordo com o modelo de Richard Daft, se identifica mais

com as estratégias orientadas para a solução e com as estratégias de controlo e afasta-se das estratégias não confrontativas.

Se considerarmos o modelo de Morgan, adopta três estilos na gestão que faz dos conflitos: negociador, colaborador e competitivo, com maior incidência nos estilos negociador e competitivo, pois verifica-se que com maior frequência tanto dialoga, procura encontrar soluções satisfatórias para todos os envolvidos, como utiliza a sua posição de autoridade para atingir os seus objectivos e fazer prevalecer aquilo que considera ser melhor para a organização. E rejeita o estilo impeditivo ao não ignorar os conflitos nem evitar a confrontação.

Quadro 7



Como afirmamos anteriormente entendemos a organização como uma realidade política, interna e externamente construída e procurámos, com a realização deste projecto, centrar a nossa atenção na compreensão de como é que as forças internas e externas condicionam e modelam o funcionamento da organização. Com base no conhecimento que nos foi possível alcançar, levamos a gestora escolar, alvo do nosso estudo, a fazer uma reflexão crítica sobre a estratégia adequada ao tipo de conflito, o contexto em que decorre o conflito e a sua influência no processo de resolução, as percepções que revelou do conflito e a tomar consciência das suas condicionantes para que possa

introduzir alterações que conduzirão a níveis de eficácia mais elevados na gestão dos conflitos.

Em forma de síntese, queremos destacar o facto de se corroborar, com este projecto, que não existe um estilo de gestão de conflitos adequado. Uma estratégia que se revela altamente adequada numa situação pode não o ser noutras. As causas do conflito divergem, e os meios de o resolver também serão diferentes consoante as circunstâncias que o caracterizam. A opção por determinado método de resolução depende de factores como: os motivos da ocorrência, os actores envolvidos, o contexto. Qualquer que seja o método adoptado para administrar o conflito tem pontos fortes e pontos fracos, e será mais ou menos eficaz em função da situação e de todo o seu contexto. Pelo que, a reacção do gestor a um determinado conflito é marcada pela utilização de combinações de estilos de gestão diferentes.

Corroboramos ainda, a tese defendida por Ana Pina (2001:222-224) que apesar de aparentemente haver um sentido estratégico na acção de gestão baseado numa autonomia e racionalidade limitadas, se verifica que, efectivamente, a sua acção é conduzida e ajustada ao desenrolar das situações, mobilizando os gestores, no momento da acção, um conjunto de significados intuídos, e que só posteriormente os racionalizam.

PISTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As conclusões que retiramos do presente estudo apontam para algumas recomendações e sugestões que poderão ser consideradas para o desenvolvimento profissional da gestora escolar com quem trabalhamos:

- Reflectir sobre as suas percepções relativamente à cultura dos alunos e dos respectivos encarregados de educação no sentido de perceber se as mesmas não são factor condicionante da sua gestão de conflitos;
- Reconsiderar a sua estratégia de gestão de conflitos no sentido de a tornar mais negociadora e colaborativa;
- Reflectir sobre a influência que os actores envolvidos no conflito exercem sobre a sua actuação.

PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

As conclusões que podemos inferir com o presente estudo apontam algumas recomendações e sugestões que poderão ser interessantes para futuras pesquisas que versem esta temática, nomeadamente:

- Verificar a influência do género no estilo de gestão e percepção dos conflitos. Este projecto teve como colaboradora uma gestora, parece-nos que seria interessante verificar se existem diferenças significativas nas acções e percepções de um gestor no que diz respeito à resolução de conflitos. Essencialmente, seria interessante verificar se o sexo é ou não uma condicionante de todo o processo de resolução de conflitos;
- Verificar se o factor idade influencia o estilo de gestão e percepção dos conflitos por parte dos gestores escolares;
- Analisar as diferenças ou semelhanças, entre a gestão de conflitos feita por um gestor escolar no primeiro ano de exercício num órgão de gestão e outro com vários anos do mesmo exercício. Seria interessante verificar de que forma a experiência em determinado desempenho profissional é condicionador desse mesmo desempenho;
- Analisar as diferenças entre a gestão de conflitos feita por um gestor escolar eleito pelos seus pares e outro que tenha sido nomeado. Parece-nos que poderia ser interessante confrontar as percepções e acções de gestores em ambas as situações para poder verificar de que forma o factor “eleito pelos pares” é condicionador da acção do gestor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade em constante transformação como aquela em que vivemos mais do que nunca é necessário revitalizar o discurso sobre o sentido da educação e da escola em particular,

Que lugar é esse onde passamos parte significativa das nossas vidas?

E é muito importante que essa reflexão seja feita pelos professores e com os professores.

Hoje em dia é, certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos. Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo facto de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber o que quer da escola e quais devem ser os seus objectivos.

O professor vivência inúmeros dilemas e contradições criados no sistema educativo, em reflexo das contradições existentes ao nível social.

Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural.

Hoje, as organizações educacionais estão numa encruzilhada: ou se reinventam ou se tornam obsoletas.

Mas para os momentos de inquietude que vivemos hoje na educação não temos remédios milagrosos, temo-nos uns aos outros, temos as nossas experiências para partilhar, as nossas ilusões e as nossas desilusões mas temos também momentos de reflexão.

Como nos sugere o autor António Nóvoa (1992) o paradigma do professor que reflecte sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, tem que ser o paradigma do professor da actualidade.

E é partindo desta consciência de que a reflexão sobre a própria prática é essencial que efectuamos a presente reflexão sobre o percurso que percorremos para realizarmos o Projecto de Intervenção “O Gestor Escolar Como Administrador de Conflitos”, no âmbito do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ciências da educação.

Este trabalho representa o culminar de um objectivo por nós estabelecido a alguns anos atrás, apenas possível devido ao apoio e colaboração dos que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos mais difíceis.

Durante cinco anos lectivos, desempenhamos o cargo de presidente de conselho executivo de um agrupamento de escolas e tivemos oportunidade de constatar o quanto é importante para a Escola o modo como o gestor desempenha a sua tarefa ao nível das relações humanas e, em particular, como gere os conflitos inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos que se estabelecem entre os diversos actores da comunidade educativa.

Quando entregámos a nossa carta de intenções para a inscrição neste ciclo de estudos e concretamente nesta área de especialização, tínhamos como primeira intenção a aquisição de conhecimentos mais qualificados no âmbito da gestão escolar, no sentido da melhoria do nosso desempenho profissional, uma vez que integramos uma equipa de órgão de gestão de um estabelecimento de ensino. Terminado o estudo sentimos que atingimos o nosso objectivo inicial, estamos hoje detentores de um conhecimento mais

vasto sobre a matéria o que nos confere maior serenidade e confiança no desempenho das nossas funções.

O objecto central do estudo realizado no âmbito do projecto pessoal de intervenção que nos propusemos desenvolver, pretendeu ser a análise e reflexão sobre a forma como um gestor de um estabelecimento de ensino não superior faz a gestão dos conflitos. As questões que orientaram o modelo de estudo diziam respeito à estrutura do conflito e às percepções e orientações do gestor escolar face ao conflito.

Para a sua concretização optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa com recurso a entrevistas (exploratória, semi-estruturada e de recolha de narrativas) como estratégia de recolha de dados.

O nosso modelo de estudo seguiu a perspectiva política, no sentido em que considerámos a organização escolar como entidade formada por indivíduos e grupos detentores de interesses e objectivos diferentes e procurámos fazer uma reflexão crítica sobre as relações, que constatámos, entre as percepções e as acções.

Deparámo-nos com algumas dificuldades no que concerne ao cumprimento dos prazos para a apresentação dos relatórios preliminares pois, sendo nós trabalhadores estudantes, por vezes foi difícil conciliar, num curto espaço de tempo, as disponibilidades da colaboradora e as nossas necessidades de prosseguir com os trabalhos.

Neste momento de reflexão final, não cremos deixar de realçar que, apesar do esforço que foi necessário despende e dos muitos momentos em que nos deparámos com sentimentos de frustração, de angústia, de insegurança, nos deu muita satisfação pessoal a realização deste projecto.

Tal como afirmamos no início do nosso trabalho, estamos certos de que o conhecimento e a reflexão sobre as diversas teorias da gestão dos conflitos que influenciaram e continuam a influenciar o funcionamento e as dinâmicas que se estabelecem nas nossas escolas, permitir-nos-á aceder a uma melhor compreensão do que nelas se passa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Fernández, Á. M. (1996). Estilos de dirección y sus consecuencias. In AA.W., *Manual de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid: Editorial Escuela Española, pp.303-460.
- Alves, R. (2005). *A trajetória profissional de três gestores escolares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school*. London: Methuen.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barrère, A.. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. PARIS: puf.
- Barroso, J. e Sjorslev, S.. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1995a). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1995b). *Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escolar*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2001). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). Os gestores escolares. In *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 145-171.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado- Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6, pp 1-15.

- Carvalho, L.M. (2002). *Oficina do Colectivo*. Lisboa: Educa.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill. 3ª edição.
- Dinis, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo- O Profissional Como Administrador, escolas do 2º/3º ciclo do ensino básico, dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Fontoura, M. (2005). *Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania*. Lisboa: Educa.
- Gibson, J.; Ivancevich, J.; Donnelly Jr, J. & Konopagke, R. (2006). *Organizações*. São Paulo: McGraw-Hill. 12ª edição.
- Jares, X. (1996). El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. In AA.W., *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, pp 233-262.
- Jares, X. (1997). O lugar do conflito na organização Scholastic. In *Micropolítica na escola*. Madrid: Latin - compartimento americano da instrução, nº 15.
- Jesus, C. (2005). *Memórias dos gestores escolares: um olhar sobre a sua função*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Lopes, J. (2004). *A regulação e as dinâmicas micropolíticas: os departamentos curriculares*.
- Matos, F. (2005). *Lógicas de acção: estratégias de exercício do poder nas escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 3ª Edição.
- Morgan, C. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, pp145-203.
- Nieto Cano, J. M. (2003). Perspectivas teóricas da la organizacion escolar. In González, M. T. (coord.). *Organización y gestion de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson, pp 1-23.
- Nogueira, C. (2007). *Agrupamentos verticais de escolas do concelho de Lisboa: caracterização e influência no trabalho do gestor escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord). *Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote

O Gestor Escolar como Administrador de Conflitos

Pina, A. (2001). *Sentidos e modos de gestão- histórias do quotidiano escolar e processos de tomada de decisão*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.

Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Stoner, J.. (1982). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista Exploratória

Questionário

Como é que lida com o conflito?

Pense em alguns desacordos que teve com um amigo, familiar ou com elementos da comunidade educativa. Depois assinale a resposta que mais corresponde à forma como se envolve em cada um dos comportamentos assinalados. Não existem respostas certas ou erradas.

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
1- Eu combino as minhas ideias para criar novas alternativas para resolver um desacordo.				
2- Eu retraio-me perante temas que são fontes de disputas.				
3- Eu expresso a minha opinião conhecida em um desacordo.				
4- Eu sugiro soluções que combinam uma série de pontos de vista.				
5- Eu afasto-me de situações desagradáveis.				
6- Eu cedo nas minhas ideias quando a outra pessoa também cede.				
7- Eu evito o outro quando desconfio que quer discutir um desacordo.				
8- A partir das questões levantadas por uma discussão eu integro os argumentos numa nova solução.				
9- Para chegar a um acordo, procuro uma solução meio a meio.				
10- Eu levanto a voz quando tento fazer a outra pessoa aceitar a minha opinião.				
11- Eu ofereço soluções criativas nas discussões sobre desacordos.				
12- Eu fico calado sobre as minhas opiniões a fim de evitar desentendimentos.				
13- Eu concedo se a outra pessoa também fizer concessões.				
14- Eu minimiza a importância de um desacordo.				
15- Eu elimino os desacordos fazendo-os parecer insignificantes.				
16- Eu encontro a outra pessoa num ponto médio das nossas diferenças.				
17- Eu afirmo a minha opinião agressivamente.				
18- Eu comando a discussão até que a outra pessoa compreenda a minha posição.				
19- Eu sugiro que trabalhemos juntos para criar soluções para os desacordos.				
20- Eu tento usar as ideias da outra pessoa para gerar soluções para os problemas.				
21- Eu ofereço compensações para chegar a soluções nos desacordos.				

22- Eu argumento insistentemente em favor de minha posição.				
23- Eu retraio-me quando a outra pessoa me confronta sobre uma questão controversa.				
24- Eu esquivo-me aos desacordos quando eles surgem.				
25- Eu tento atenuar os desacordos fazendo-os parecer sem importância.				
26- Eu insisto para que a minha posição seja aceita durante um desentendimento com outra pessoa.				
27- Eu faço as nossas diferenças parecerem menos graves.				
28- Eu prefiro calar-me a discutir com a outra pessoa.				
29- Eu alivio o conflito afirmando que as nossas diferenças são triviais.				
30- Eu permaneço firme na expressão dos meus pontos de vista durante um desentendimento.				

ANEXO Ia

Entrevista Exploratória

Questionário / Respostas

Como é que lida com o conflito?

Pense em alguns desacordos que teve com um amigo, familiar ou com elementos da comunidade educativa. Depois assinale a resposta que mais corresponde à forma como se envolve em cada um dos comportamentos assinalados. Não existem respostas certas ou erradas.

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
1- Eu combino as minhas ideias para criar novas alternativas para resolver um desacordo.			X	
2- Eu retraio-me perante temas que são fontes de disputas.				X
3- Eu expresso a minha opinião conhecida em um desacordo.	X			
4- Eu sugiro soluções que combinam uma série de pontos de vista.		X		
5- Eu afasto-me de situações desagradáveis.			X	
6- Eu cedo nas minhas ideias quando a outra pessoa também cede.		X		
7- Eu evito o outro quando desconfio que quer discutir um desacordo.			X	
8- A partir das questões levantadas por uma discussão eu integro os argumentos numa nova solução.		X		
9- Para chegar a um acordo, procuro uma solução meio a meio.		X		
10- Eu levanto a voz quando tento fazer a outra pessoa aceitar a minha opinião.			X	
11- Eu ofereço soluções criativas nas discussões sobre desacordos.		X		
12- Eu fico calado sobre as minhas opiniões a fim de evitar desentendimentos.			X	
13- Eu concedo se a outra pessoa também fizer concessões.			X	
14- Eu minimizo a importância de um desacordo.		X		
15- Eu elimino os desacordos fazendo-os parecer insignificantes.		X		
16- Eu encontro a outra pessoa num ponto médio das nossas diferenças.		X		
17- Eu afirmo a minha opinião agressivamente.			X	
18- Eu comando a discussão até que a outra pessoa compreenda a minha posição.		X		
19- Eu sugiro que trabalhemos juntos para criar soluções para os desacordos.		X		
20- Eu tento usar as ideias da outra pessoa para gerar soluções para os problemas.		X		
21- Eu ofereço compensações para chegar a soluções nos desacordos.				X

22- Eu argumento insistentemente em favor de minha posição.		X		
23- Eu retraio-me quando a outra pessoa me confronta sobre uma questão controversa.				X
24- Eu esquivo-me aos desacordos quando eles surgem.				X
25- Eu tento atenuar os desacordos fazendo-os parecer sem importância.			X	
26- Eu insisto para que a minha posição seja aceite durante um desentendimento com outra pessoa.		X		
27- Eu faço as nossas diferenças parecerem menos graves.		X		
28- Eu prefiro calar-me a discutir com a outra pessoa.			X	
29- Eu alivio o conflito afirmando que as nossas diferenças são triviais.			X	
30- Eu permaneço firme na expressão dos meus pontos de vista durante um desentendimento.		X		

ANEXO Ib

Entrevista Exploratória

Tratamento de dados do questionário

O questionário intitulava-se “Como é que lida com o conflito”, era composto por trinta perguntas, para as quais o gestor tinha como hipótese de resposta quatro itens “sempre”, “quase sempre”, “raramente”, “nunca” (o inquérito encontra-se em anexo).

Com este instrumento são medidas três categorias de estratégias de mediação de conflitos:

Estratégias orientadas para a solução:

- tendem a concentrar-se mais no problema do que nos indivíduos envolvidos;
- as soluções alcançadas muitas vezes são mutuamente benéficas,
- nenhuma das partes define a si mesma como vencedora e a outra como perdedora.

Estratégias não confrontativas:

- tendem a evitar o conflito;
- são adoptadas quando há mais interesse em evitar um confronto do que no resultado que a situação terá.

Estratégias de controlo:

- concentram-se na vitória sem consideração pelas necessidades ou desejos da outra parte;

Para o tratamento dos dados seguimos a estratégia proposta pelo autor:

- aos quatro itens “sempre”, “quase sempre”, “raramente”, “nunca” atribuímos valores – 4, 3, 2 e 1, respectivamente;
- somamos as pontuações individuais para cada item e dividimos pelo número de itens que medem a estratégia;

O questionário era composto por trinta itens, divididos pelas estratégias a medir:

Estratégias orientadas para a solução: itens 1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 19, 20, 21 (11 itens)

Estratégias não confrontativas: itens 2, 5, 7, 12, 14, 15, 23, 24, 25, 27, 28, 29 (12 itens)

Estratégias de controlo: itens 3, 10, 17, 18, 22, 26, 30 (7 itens)

	Estratégias orientadas para a solução			
	Valor atribuído	Nº de respostas	Nº de respostas X - Valor atribuído	Total : 11 =
Sempre	4	0	0	29 : 11 = 2,63
Quase sempre	3	8	24	

Raramente	2	2	4	
Nunca	1	1	1	

	Estratégias não confrontativas			Total : 12 =
	Valor atribuído	Nº de respostas	Nº de respostas X - Valor atribuído	
Sempre	4	0	0	24 : 12 = 2
Quase sempre	3	3	9	
Raramente	2	6	12	
Nunca	1	3	3	

	Estratégias de controlo			Total : 7=
	Valor atribuído	Nº de respostas	Nº de respostas X - Valor atribuído	
Sempre	4	1	4	20 : 7 = 2,85
Quase sempre	3	4	12	
Raramente	2	2	4	
Nunca	1	0	0	

ANEXO II

Entrevista Exploratória

Questionário / Perguntas Abertas

Categorias de estratégias de tratamento de conflitos

Considerando as estratégias de mediação de conflitos abaixo descritas responda às questões:

<p>Estratégias orientadas para a solução:</p> <ul style="list-style-type: none">- tendem a concentrar-se mais no problema do que nos indivíduos envolvidos;- as soluções alcançadas muitas vezes são mutuamente benéficas,- nenhuma das partes define a si mesma como vencedora e a outra como perdedora.
<p>Estratégias não confrontativas:</p> <ul style="list-style-type: none">- tendem a evitar o conflito;- são adoptadas quando há mais interesse em evitar um confronto do que no resultado que a situação terá.
<p>Estratégias de controlo:</p> <ul style="list-style-type: none">- concentram-se na vitória sem consideração pelas necessidades ou desejos da outra parte;

Perguntas

1- Que estratégia consideraria mais fácil de utilizar?

A estratégia orientada para a solução.

E a mais difícil?

A estratégia não confrontativa.

Qual é que adopta com maior frequência?

A estratégia orientada para a solução.

2- O que é que na situação de conflito o informa sobre qual a estratégia a utilizar?

É o contexto em que a situação acontece. É o momento, o imediato.

ANEXO III
Entrevista Semi-Estruturada

Entrevista feita a 6 de Março 2008

O entrevistador será identificado por -A- e o entrevistado por -B-.

A – Então muito boa tarde, em 1º lugar agradecer-te a tua colaboração, a tua disponibilidade para me ajudares e dizer-te também que a 1ª conversa que tivemos foi importante para a continuidade do trabalho. Foi dessa 1ª entrevista, 1ª conversa que tivemos que fomos retirar elementos para termos agora esta segunda entrevista.

Queria-te pedir que me falasses um pouco do teu percurso profissional.

B – Acabei o curso, na altura que acabei achei que ia ser outra coisa que não professora, estava perfeitamente convicta de que ia trabalhar num laboratório de análises químicas. Foi a seguir ao 25 de Abril, não havia laboratórios, não havia... e fui para o ensino. Isto foi há 33 anos. Gostei e pronto! Depois disso tive oportunidade de deixar o ensino, tive uma altura em que acumulei com uma fábrica, trabalhava na fábrica à noite dava aulas durante o dia. Tive oportunidade de deixar o ensino mas já não o fiz, fiquei porque até não me importava daquilo que fazia, gosto do que faço, embora cada vez mais desmotivada, mas isso é outra coisa.

A – Qual é o teu grau de ensino?

B – 2º, 3º ciclo. Não, 3º e secundário.

A – E ao longo destes anos que cargos é que tens exercido?

B – Estive como coordenadora de departamento, que na altura era delegado, sub – delegado, estive uma experiência noutras áreas, nomeadamente no executivo, não como presidente mas, na altura, como vice – presidente, directora de turma muitos anos, coordenadora de secretariado muitos anos.

A – Secretariado de exames

B – Secretariado de exames

A – Há quanto tempo e que desempenhas as funções de gestão?

B – Vai para três. Eu tinha tido uma experiência anterior mas agora é o terceiro ano.

A – Porque é que te candidataste a este cargo?

B - Foi realmente por ser um desafio. Havia muita coisa com a qual eu não concordava e queria... portanto é um bocado a mania que conseguimos mudar as coisas. Porque tinha tido uma passagem, embora curta e portanto a experiência não era muito grande. Porque era um desafio para mim e eu gosto de ir aos desafios para tentar ver se sou capaz, daquilo que sonho. Sabia que não ia ser fácil, também não estava à espera destas mudanças todas na altura, mas achei que, de certa forma, também era uma questão de obrigação. Até porque tinha feito o curso e portanto as pessoas também, algumas, alguns colegas também, de certa forma, me encorajaram, andavam de volta de mim, achavam que se calhar eu até conseguiria fazer um trabalho... enfim, que para nós era importante e pronto.

A - Falaste aí num curso... Curso...

B - Curso de administração em gestão

A - Fala-me de qual é a tua opinião sobre este tempo que tens de experiência em gestão, que leitura é que fazes?

B - Tem sido um desafio muito grande. Tenho gostado. Mas gosto essencialmente de poder fazer um trabalho que não sei se é possível. A burocracia, a quantidade de informação, e de desinformação que chega a toda a hora, quebra muitas vezes o ritmo daquilo para o qual nós estamos mais vocacionados. Portanto, na altura nós tentamos fazer um trabalho tendo por base aquilo que é o mais importante que são os alunos e muitas vezes acumulam-se outras situações e nem sempre conseguimos, porque ou tenho que olhar para os meninos, trabalhar para eles ou tenho de parar um bocadinho para analisar os documentos que estão constantemente a chegar, e portanto há aqui um, um certo desgaste se calhar, um desgaste provocado por esta política educativa com a qual, em muitas coisas, eu não estou totalmente de acordo, não estou de acordo.

A - Enquanto gestora escolar em que área é que consideras que estás bem, que actuas e que tens competências para... e em quais é que consideras que poderias melhorar?

B - Eu poderia melhorar em todas. É claro, eu penso que isto é sempre um processo de aperfeiçoamento entre cargos e que poderia melhorar. Se calhar aquilo que é mais difícil nas escolas e que eu gosto mais até tem a ver com a gestão de conflitos nomeadamente com os alunos. Eu gosto de trabalhar com eles, é sempre um desafio. Quer dizer, tentar modificar alguns comportamentos que nós sabemos que são desviantes, que não é na escola que eles estão centrados mas que tem que ser a escola que tem que responder. Muitas vezes nós temos que ser pai, mãe, assistente social, psicóloga... é que nós aqui na escola temos muita gente, temos muitos meninos que vêm de zonas... zonas que eu nem sei, zonas preocupantes, de freguesias muito complicadas com alcoolismo, toxicod dependência, muitos pais que não trabalham, ou o pai ou a mãe, que não têm expectativa nenhuma relativamente ao futuro, que os pais não conseguem inculcar regras e estão sempre à espera que seja a escola, e quando é a escola que tenta inculcar os pais vêm cá, quando vêm, para dizer que não pode ser assim, e portanto isto acaba por trazer conflito, como é evidente, para as crianças. E para nós também, porque eles têm aqui regras que em casa eles desviam completamente. É sempre aqui o tentar auscultar, ouvi-los, castigá-los também, quando é

preciso, mas de forma a que eles percebam porque é que estão a ser castigados. O que é que eles não fizeram, o que é que deveriam ter feito, ouvi-los, o que é que eles querem, porque é que eles vêm, porque é que eles são assim e depois chegamos a conclusão que se calhar era aos pais e não eram eles, mas pronto.

A – O que é que consideras um bom gestor escolar?

B – Vamos lá a ver, o que é que eu considero um bom gestor escolar... Um bom gestor é aquele que consegue pôr em funcionamento aquilo que tem. Eu não sou muito da opinião que para ser um bom gestor tem que se ser demasiado impulsivo, que não se pode ouvir as pessoas, eu penso que temos sempre que ir por aí. Mesmo as coisas com as quais nós não concordamos, mas que dizem que é obrigatório, eu penso que tenho sempre uma certa disponibilidade para falar com essas pessoas não é para lhes dizer o que elas têm de fazer, que as obrigar a fazer, é evidente que há coisas que têm que se feitas. Mas aquele sistema que tem que se impor tudo, tudo tem que ser imposto, que não se pode dialogar com as pessoas, eu de facto não me vejo assim e para mim isso também não é ser bom gestor.

Portanto, eu penso que um bom gestor é aquele que consegue dar visibilidade à sua escola, que consegue ter sucesso na sua escola também, nas suas escolas. Sendo que para mim o sucesso não é só médias, embora seja eu professora de matemática, o sucesso mexe num grosso. Nós temos muito a mania de considerar que o sucesso tem muito a ver com números e com a quantidade de meninos que têm notas de 5, 4 e 3. Claro que se conseguíssemos ter isso com uma escola inclusiva, com uma escola que consegue dar resposta a todas as situações problemáticas, isso seria o ideal. Isso para mim será sucesso total. Claro que não se tem necessariamente as duas coisas, porque tendo alunos que não têm mais nada a não ser a própria escola ou o que têm é o que a escola lhe fornece, porque as únicas regras que conhecem são as que a escola lhe ensina, que não têm nada, que não têm nada extra – escola, que não têm em casa um computador, que passam fome, não têm regras de higiene... tudo isso. É evidente que não podemos pedir que o sucesso desses meninos seja igual ao sucesso de meninos que têm tudo em casa, que têm pais que os sensibilizam para a importância do ensino, para a importância de serem bons alunos, serem bons cidadãos e portanto eu penso que é nestes dois binómios que temos que nos centrar muito porque senão seria muito fácil. Numa escola ideal todos seriam bons.

E, voltando atrás, um gestor é a pessoa que está à frente do organismo, neste caso numa escola, dum agrupamento, que consegue que tudo funcione bem mas dentro de alguns parâmetros, parâmetros que são razoáveis tendo em conta o contexto económico dos seus alunos, o meio em que está inserido, termos também atenção para com os professores porque sem alunos não há escola mas sem professores também não, mas também saber gerir o dinheiro, e depois tudo isto trás mais incompatibilidades. O achamos que há mais necessidades prementes num lado, mais importante que para outro. Mas quando se consegue conciliar tudo isto de forma a que as pessoas se sintam bem naquilo que fazem, que os alunos se sintam bem na escola onde estão e se consigam obter aqueles resultados que para nós são importantes eu julgo que as pessoas cumpriram, pelo menos em parte, com aquilo ao qual se propuseram.

A – Recordas-te de na primeira conversa nós termos falado de conflitos?

B - Sim.

A – Fala-me de um ou dois conflitos mais frequentes aqui na escola.

B – Eu penso que sim, a família, com os pais, com os próprios alunos, sei lá...

A – E esses conflitos desenrolam-se aqui na escola?

B - Não, mas eles reflectem-se aqui ... o caso de um aluno, não importa quem, que o pai é alcoólico, a mãe não faz nada, que de vez em quando se lembra de andar de um lado para o outro, que a importância que ela dá à escola é quase nula, mas que de vez em quando se lembra e vem buscar os filhos, sai de casa e leva os filhos, não sabemos para onde, e estão uma semana ou duas e depois regressam e os miúdos voltam a vir outra vez aqui para a escola, depois voltam a ir e depois voltam a vir, e depois quando ela chega à escola, ainda há pouco tempo aconteceu isso, chegou cá chamei-a e disse-lhe que ela tinha que ter juízo que não podia continuar assim que tinha que pensar nos filhos. E depois isto reflecte-se nos miúdos, no nível de aprendizagem, na especialização que eles têm, no próprio saber estar numa sala de aula, no saber estar com outros colegas tudo isso se reflecte e portanto... sei lá tenho tantos casos assim!

A – Então, esses conflitos entre os miúdos, que acontecem mais, resultam, na tua opinião, de uma desestruturação da família?

B - Essencialmente!

A - Que importância tem para ti o conflito numa organização, o conflito num sentido lato?

B - Eu penso que é através do conflito que se consegue chegar a algo de positivo. Quando todas as pessoas vão no mesmo, não vão mas fingem que vão, no mesmo sentido as coisas não funcionam. É positivo que umas pessoas vão num sentido e que outras vão noutro. É positivo que surjam, eu direi mais do que conflito, que surjam divergências de opinião, que as pessoas consigam sentar-se a uma mesa e conversar, saber o porquê de cada um, e muitas vezes dessas divergências surge algo muito positivo. Portanto eu penso que uma escola onde tudo é sim ou onde tudo é não, isso não é escola nenhuma.

A – Que importância é que tem o conflito no teu trabalho enquanto gestora?

B - Eu penso que é o mesmo também , eu também não me sentiria bem estando onde estava e o que pensava, se sempre que eu dissesse qualquer coisa as pessoas dissessem sim, sim. Eu penso que muitas vezes eu posso ter uma determinada perspectiva para a solução do assunto mas gosto sempre de ouvir a opinião dos outros, mesmo que eu saiba que é totalmente oposta à minha, porque não quer dizer que a minha seja melhor ou a dele, se calhar uma enriquece a outra. E portanto no conversar, no ouvir de várias opiniões diferentes conseguimos chegar a uma ideia comum, e portanto muito mais enriquecedora.

A – Que elementos da realidade é que te dizem que estás perante uma situação de conflito?

B - É a forma como a questão é posta, a maneira como as pessoas chegam, nos abordam, a forma como as pessoas falam, as expectativas que as pessoas nos traduzem relativamente a determinados assuntos, é tudo isto!

A - Vamos voltar um pouco atrás ao exemplo que deste dos meninos que têm a família desestruturada, a mãe que levou e que trouxe, o que é que fizeste?

B - A mãe já foi chamada várias vezes, isto quer através do director de turma quer de mim, já foi contactada várias vezes pela comissão de protecção de crianças e jovens, aliás estão já em tribunal de menores, muitas vezes a escola segura também, para ir procurar a mãe, saber onde é que eles andam. O miúdo falta, muitas vezes mesmo com a mãe em casa, o miúdo não vai para a escola, e á hora a que chegar é que chegou, a mãe não está preocupada em saber se vem a horas se não vem, e vem quando vem, diz que vem para a escola mas depois não vem para a escola. Sempre que o director de turma se apercebe, são vários casos que tenho e não posso andar á procura de todos, e me vem comunicar eu de imediato comunico à escola segura, para que ele seja procurado, neste ou noutros casos, têm-no trazido à escola, falo com ele, procuro que as coisas sejam a bem outras nem tanto, às vezes tenho também de dar alguns castigos, mas castigos mais para bem da comunidade, para que ele perceba que está inserido numa comunidade e que tem que contribuir para ela, e que a tem que valorizar. Também não tenho muito mais meios, pelo menos que eu conheça. Se não for pela família, se não for pela escola segura, se não for pela comissão de protecção de crianças e jovens, se não for pelo tribunal de menores, não há mais resposta.

A - No que é que pensas quando decides o que fazer para resolver um conflito?

B - Primeiro penso qual será o melhor caminho. E muitas vezes aparecem-me dois ou três caminhos e tento ver na perspectiva das outras pessoas qual é aquele que mais facilmente o vai resolver. Não é dar um murro em cima da mesa mas é tentar que as pessoas percebam o que é que não está bem, ou o que é que está bem, o que se pode modificar, e portanto é sempre ir pelo caminho do diálogo, pelo caminho em que as pessoas fiquem a perceber que aquilo não as leva a nada entrando por essa via.

A - Na nossa primeira conversa disseste-me que o que te leva a decidir o que fazer em determinado conflito é o momento.

B - É, este é o momento. Porque quando eu escolho os caminhos eu também tenho que ver, para já, onde é que quero chegar, qual é a melhor forma de lá chegar, e qual é o momento apropriado para o fazer, não quer dizer que seja o correcto mas o que me leva a pensar é sempre isto.

A - Muito obrigada pela tua colaboração.

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I- OBJECTIVOS

- a) Identificar o estilo de gestão de conflito adoptado pelo gestor escolar;
- b) Analisar as percepções descritivas e avaliativas do gestor relativamente à gestão dos conflitos.

Blocos	Tópicos	Questões
Legitimação	Enfatizar o valor da colaboração na primeira entrevista para o prosseguimento do estudo. Referir que o conteúdo desta entrevista decorre do estudo das informações recolhidas na primeira entrevista.	
Identidade Profissional	Recolher informações sobre o percurso profissional do gestor entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que fale sobre o seu percurso profissional: <ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos tem de carreira; • Qual o grau de ensino; • Que cargos exerceu; • Há quanto tempo desempenha funções de gestão; • Como e porquê se tornou gestor, que expectativas tinha; • Quais os momentos mais significativos, frustrações, dificuldades, entusiasmos; • Em que domínios se considera melhor e em quais considera que podia melhorar; • Que balanço faz da sua actividade enquanto gestor escolar; • O que é para si um bom gestor escolar;

		<ul style="list-style-type: none"> Quais as qualidades pessoais mais importantes para o desempenho do cargo de gestão escolar;
Percepções	<p>O que pensa sobre o conflito na organização</p> <p>Conhecer a relação entre as estratégias adoptadas e os objectivos que o gestor pretende atingir</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recorda-se de na nossa primeira conversa termos falado de conflitos, dê-me exemplos dos conflitos mais frequentes na sua escola; Porque acha que eles acontecem; Que importância têm os conflitos na organização; E que importância têm no seu trabalho como gestor escolar; Que impactos têm os conflitos na organização. Como os considera: Que elementos da realidade lhe dizem que está perante um conflito; Dos exemplos que me deu, escolha um que considera mais significativo e diga-me : o que fez? Como fez? Porque é que fez? Qual foi a sua intenção? Em que pensa quando decide o que fazer para solucionar um conflito.

ANEXO IIIb

Sistema de categorias seguido para classificar e organizar toda a informação recolhida com a entrevista semi-estruturada:

PPRF- percurso profissional

AC – anos de carreira

GR – grau de ensino

C- cargos exercidos

AG- anos de gestão

RZ- todas as unidades de registo que respeitassem a razões que a levaram a desempenhar um cargo de gestora escolar

B – todas as unidades de registo que respeitassem ao balanço que faz do seu desempenho enquanto gestora escolar

CG – todas as unidades de registo que respeitassem ao seu conceito de gestor

QG – todas as unidades de registo que respeitassem ao seu conceito de qualidades de um gestor

PRC – percepções

CNF ORG – o conflito na organização

ANL CNF – todas as unidades de registo que respeitassem à análise de um conflito

IDNT – todas as unidades de registo que respeitassem à forma como reconhece uma situação de conflito

CNF+ - todas as unidades de registo que respeitassem a situações de conflito mais frequentes na sua escola

EST – todas as unidades de registo que respeitassem às estratégias que adopta para gerir os conflitos com que se depara

PRQ – todas as unidades de registo que respeitassem à sua explicação do porquê dos conflitos

IMP CNF – todas as unidades de registo que respeitassem à sua percepção relativamente à importância do conflito

ANEXO IIIc

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

BLOCOS	TÓPICOS	QUESTÕES	TRECHOS
P.PRF		A	T2 - " Isto foi há 33 anos"
		GR	T3 - "2º, 3º ciclo. Não, 3º e secundário."
		C	T4 - "Estive como coordenadora de departamento, que na altura era delegado, sub – delegado, estive uma experiência noutras áreas, nomeadamente no executivo, não como presidente mas, na altura, como vice – presidente, directora de turma muitos anos, coordenadora de secretariado muitos anos"
		AG	T5 - "Vai para três. Eu tinha tido uma experiência anterior mas agora é o terceiro ano."
		RZ	T6 - "Foi realmente por ser um desafio. Havia muita coisa com a qual eu não concordava e queria... portanto é um bocado a mania que conseguimos mudar as coisas [mudança]. Porque tinha tido uma passagem, embora curta e portanto a experiência não era muito grande. Porque era um desafio para mim e eu gosto de ir aos desafios para tentar ver se sou capaz, daquilo que sonho [desafio profissional]. Sabia que não ia ser fácil, também não estava à espera destas mudanças todas na altura, mas achei que, de certa forma, também era uma questão de obrigação. Até porque tinha feito o curso [formação especializada] e portanto as pessoas também, algumas, alguns colegas também, de certa forma, me encorajaram, andavam de volta de mim [incentivo dos pares], achavam que se calhar eu até conseguiria fazer um trabalho... enfim, que para nós era importante e pronto."

		<p>B</p>	<p>T7 - “Tem sido um desafio muito grande. Tenho gostado [balanço positivo]. Mas gosto essencialmente de poder fazer um trabalho que não sei se é possível. A burocracia, a quantidade de informação, e de desinformação que chega a toda a hora, quebra [dificuldades/obstáculos] muitas vezes o ritmo daquilo para o qual nós estamos mais vocacionados.”</p> <p>T8 - “Eu poderia melhorar em todas. É claro, eu penso que isto é sempre um processo de aperfeiçoamento entre cargos e que poderia melhorar.”</p> <p>T9 - “ Se calhar aquilo que é mais difícil nas escolas e que eu gosto mais até tem a ver com a gestão de conflitos nomeadamente com os alunos. Eu gosto de trabalhar com eles, é sempre um desafio [satisfação profissional]. Quer dizer, tentar modificar alguns comportamentos que nós sabemos que são desviantes, que não é na escola que eles estão centrados mas que tem que ser a escola que tem que responder [missão da escola]. Muitas vezes nós temos que ser pai, mãe, assistente social, psicóloga... é que nós aqui na escola temos muita gente, temos muitos meninos que vêm de zonas... zonas que eu nem sei, zonas preocupantes, de freguesias muito complicadas com alcoolismo, toxicodependência, muitos pais que não trabalham, ou o pai ou a mãe, que não têm expectativa nenhuma relativamente ao futuro, que os pais não conseguem inculcar regras e estão sempre à espera que seja a escola, e quando é a escola que tenta inculcar os pais vêm cá, quando vêm, para dizer que não pode ser assim, e portanto isto acaba por trazer conflito, como é evidente, para as crianças. E para nós também, porque eles têm aqui regras que em casa eles desviam completamente [origem dos conflitos]. É sempre aqui o tentar auscultar, ouvi-los, castigá-los também [práticas utilizadas], quando é preciso, mas de forma a que eles percebam porque é que estão a ser castigados. O que é que eles não fizeram, o que é que deveriam ter feito, ouvi-los, o que é que eles querem, porque é que eles vêm, porque é que eles são assim [procura de consensos] e depois chegamos a conclusão que se calhar era aos pais e não eram eles, mas pronto. “</p>
		<p>CG</p>	<p>T10 - “, um gestor é a pessoa que está à frente do organismo, neste caso dum escola, dum agrupamento, que consegue que tudo funcione bem [percepção do desempenho do gestor escolar] mas dentro de alguns parâmetros, parâmetros que são razoáveis tendo em conta o contexto económico dos seus alunos, o meio em que está inserido, temos também atenção para com os professores porque sem alunos não há escola mas sem professores também não, mas também saber gerir o dinheiro, e depois tudo isto [conceito de globalidade da</p>

			<p>gestão – é necessário ter em conta todas as partes] trás mais incompatibilidades [é do conjunto das partes que surge o conflito]. O achamos que há mais necessidades prementes num lado, mais importante que para outro [a dificuldade na tomada de decisão]. Mas quando se consegue conciliar tudo isto de forma a que as pessoas se sintam bem naquilo que fazem, que os alunos se sintam bem na escola onde estão [missão do gestor escolar – alcançar a harmonia e o bem estar de todos] e se consigam obter aqueles resultados que para nós são importantes eu julgo que as pessoas cumpriram, pelo menos em parte, com aquilo ao qual se propuseram.”</p> <p>T11 – “Portanto, eu penso que um bom gestor é aquele que consegue dar visibilidade à sua escola[missão do gestor escolar – dar visibilidade], que consegue ter sucesso na sua escola também, nas suas escolas. Sendo que para mim o sucesso não é só médias, embora seja eu professora de matemática, o sucesso mexe num grosso. Nós temos muito a mania de considerar que o sucesso tem muito a ver com números e com a quantidade de meninos que têm notas de 5, 4 e 3[conceito de sucesso educativo]. Claro que se conseguíssemos ter isso com uma escola inclusiva, com uma escola que consegue dar resposta a todas as situações problemáticas, isso seria o ideal[missão da escola – dar resposta a todos]. Isso para mim será sucesso total. Claro que não se tem necessariamente as duas coisas, porque tendo alunos que não têm mais nada a não ser a própria escola ou o que têm é o que a escola lhe fornece, porque as únicas regras que conhecem são as que a escola lhe ensina, que não têm nada, que não têm nada extra – escola, que não têm em casa um computador, que passam fome, não têm regras de higiene... tudo isso [obstáculos/dificuldades]. É evidente que não podemos pedir que o sucesso desses meninos seja igual ao sucesso de meninos que têm tudo em casa, que têm pais que os sensibilizam para a importância do ensino, para a importância de serem bons alunos, serem bons cidadãos e portanto eu penso que é nestes dois binómios que temos que nos centrar muito porque senão seria muito fácil. Numa escola ideal todos seriam bons.”</p>
		QG	<p>T12 – “Um bom gestor é aquele que consegue pôr em funcionamento aquilo que tem [conceito de gestor associado à ideia de dinâmica]. Eu não sou muito da opinião que para ser um bom gestor tem que se ser demasiado impulsivo, que não se pode ouvir as pessoas, eu penso que temos sempre que ir por aí. Mesmo as coisas com as quais nós não concordamos, mas que dizem que é obrigatório, eu penso que tenho sempre uma certa disponibilidade para falar com essas pessoas não é para lhes dizer o que elas têm de fazer, que as obrigar a</p>

			fazer, é evidente que há coisas que têm que se feitas. Mas aquele sistema que tem que se impor tudo, tudo tem que ser imposto, que não se pode dialogar com as pessoas, eu de facto não me vejo assim e para mim isso também não é ser bom gestor [gestor- alguém disponível, que ouve o outro e dialoga , que procura o equilíbrio através dos consensos].”
PRC	CNF ORG	ANL CNF	T13 – “A mãe já foi chamada várias vezes, isto quer através do director de turma quer de mim, já foi contactada várias vezes pela comissão de protecção de crianças e jovens, aliás estão já em tribunal de menores, muitas vezes a escola segura também, para ir procurar a mãe, saber onde é que eles andam. O miúdo falta, muitas vezes mesmo com a mãe em casa, o miúdo não vai para a escola, e á hora a que chegar é que chegou, a mãe não está preocupada em saber se vem a horas se não vem, e vem quando vem, diz que vem para a escola mas depois não vem para a escola[negligência familiar]. Sempre que o director de turma se apercebe, são vários casos que tenho e não posso andar á procura de todos, e me vem comunicar eu de imediato comunico à escola segura, para que ele seja procurado, neste ou noutros casos, têm-no trazido à escola, falo com ele, procuro que as coisas sejam a bem outras nem tanto, às vezes tenho também de dar alguns castigos, mas castigos mais para bem da comunidade, para que ele perceba que está inserido numa comunidade e que tem que contribuir para ela, e que a tem que valorizar[práticas utilizadas na procura do equilíbrio]. Também não tenho muito mais meios, pelo menos que eu conheça. Se não for pela família, se não for pela escola segura, se não for pela comissão de protecção de crianças e jovens, se não for pelo tribunal de menores, não há mais resposta.[dificuldades sentidas]”
		IDNT	T14 – “É a forma como a questão é posta, a maneira como as pessoas chegam, nos abordam, a forma como as pessoas falam, as expectativas que as pessoas nos traduzem relativamente a determinados assuntos, é tudo isto![sinais indicadores de conflito]”
		CNF+	T15 – “Eu penso que sim, a família, com os pais, com os próprios alunos, sei lá... [actores dos conflitos]”
		EST	T16 - Primeiro penso qual será o melhor caminho. E muitas vezes aparecem-me dois ou três caminhos e tento ver na perspectiva das outras pessoas qual é aquele que mais facilmente o vai resolver. Não é dar um murro em cima da mesa mas é tentar que as pessoas percebam o que é que não está bem, ou o que é que está bem, o que se

			<p>pode modificar, e portanto é sempre ir pelo caminho do diálogo, pelo caminho em que as pessoas fiquem a perceber que aquilo não as leva a nada entrando por essa via]”</p> <p>T17 – “. Porque quando eu escolho os caminhos eu também tenho que ver, para já, onde é que quero chegar, qual é a melhor forma de lá chegar, e qual é o momento apropriado para o fazer, não quer dizer que seja o correcto mas o que me leva a pensar é sempre isto.[estratégia seguida: consideração do momento, diálogo, procura da adesão do outro] .”</p> <p>T18 – “Eu penso que é o mesmo também, eu também não me sentiria bem estando onde estava e o que pensava, se sempre que eu dissesse qualquer coisa as pessoas dissessem sim, sim. Eu penso que muitas vezes eu posso ter uma determinada perspectiva para a solução do assunto mas gosto sempre de ouvir a opinião dos outros, mesmo que eu saiba que é totalmente oposta à minha, porque não quer dizer que a minha seja melhor ou a dele, se calhar uma enriquece a outra. E portanto no conversar, no ouvir de várias opiniões diferentes conseguimos chegar a uma ideia comum, e portanto muito mais enriquecedora.[estratégia: conflito→divergência→convergência ”</p>
		<p>PRQ</p>	<p>T19 – “Não, mas eles reflectem-se aqui ... o caso de um aluno, não importa quem, que o pai é alcoólico, a mãe não faz nada, que de vez em quando se lembra de andar de um lado para o outro, que a importância que ela dá à escola é quase nula, mas que de vez em quando se lembra e vem buscar os filhos, sai de casa e leva os filhos, não sabemos para onde, e estão uma semana ou duas e depois regressam e os miúdos voltam a vir outra vez aqui para a escola, depois voltam a ir e depois voltam a vir, e depois quando ela chega à escola, ainda há pouco tempo aconteceu isso, chegou cá chamei-a e disse-lhe que ela tinha que ter juízo que não podia continuar assim que tinha que pensar nos filhos. E depois isto reflecte-se nos miúdos, no nível de aprendizagem, na especialização que eles têm, no próprio saber estar numa sala de aula, no saber estar com outros colegas tudo isso se reflecte e portanto... sei lá tenho tantos casos assim![origem dos conflitos – cultura e práticas familiares não coincidentes com as da escola]”</p> <p>T20 – “É positivo que surjam, eu direi mais do que conflito, que surjam divergências de opinião, que as pessoas consigam sentar-se a uma mesa e conversar, saber o porquê de cada um[estratégia de consenso, de equilíbrio],</p>

		e muitas vezes dessas divergências surge algo muito positivo.”
	IMP CNF	<p>T21 – “- Eu penso que é através do conflito que se consegue chegar a algo de positivo[percepção positiva do conflito]. Quando todas as pessoas vão no mesmo, não vão mas fingem que vão, no mesmo sentido as coisas não funcionam.”</p> <p>T22 – “È positivo que umas pessoas vão num sentido e que outras vão noutra... Portanto eu penso que uma escola onde tudo é sim ou onde tudo é não, isso não é escola nenhuma.[percepção de que existem conflitos nas escolas, mas é encarado como algo positivo]”</p>

ANEXO IV 1
Entrevista de Recolha de Narrativa 1

Narrativa recolhida a 28 de Maio de 2008

A –Boa tarde, em 1º lugar agradecer-te a tua colaboração, a tua disponibilidade para continuares a colaborar neste trabalho. Desta vez venho pedir-te que me contes uma estória sobre uma situação de conflito, vivida por ti, enquanto gestora escolar e que consideres significativa.

O que pretendo é que contes, como se fosses escrever um livro de memórias. É importante que descrevas as situações, como as coisas se passaram, o que os intervenientes fizeram o que pensaste e o que fizeste.

B – Vou contar uma estória que aconteceu com uma professora desta escola.

Esta colega tem uma filha com deficiência, e tem andado extremamente alterada pelas vivências que ela vai tendo com a miúda. Essa miúda frequenta uma escola de um outro agrupamento que não o nosso, e tem uma professora de apoio educativo que trabalha com ela. Esta professora de apoio, por sua vez tem um filho neste agrupamento e a primeira é sua professora.

Chegou no entanto ao meu conhecimento que a colega deste agrupamento entrou em grandes conflitos com a outra colega, professora de apoio da filha. Mas, como não eram as duas do meu agrupamento e como a situação não me dizia respeito nunca tive nenhuma intervenção.

Posteriormente, a professora que não é deste agrupamento e que é do ensino especial, veio falar comigo e disse-me que a colega daqui tinha um comportamento menos correcto com o filho, como forma de retaliação, porque achava que esta não tratava bem a filha dela.

Isto é algo que já se arrastava a algum tempo porque ela não está mesmo bem e qualquer um que seja médico, terapeuta, professor da filha todos têm defeitos, nunca ninguém está bem, porque ela queria ver os resultados de imediato e infelizmente isso não acontece.

A outra colega do outro agrupamento veio falar comigo e contar-me o que se estava a passar. Nessa altura, eu resolvi falar com a colega daqui, ela dizia que não era verdade e no entanto eu pedi para que falássemos todas.

Marquei uma hora e conversamos as três. Ouvi aquilo que as duas tinham a dizer. Fui tirando as minhas conclusões. Disse à colega daqui que não queria ouvir mais dizer que ela tratava menos bem o aluno, ainda que involuntariamente, uma vez que havia situações que pareciam menos claras. No entanto, a colega daqui foi-se embora e eu fiquei com a outra colega, e disse-lhe que agradecia que se mais alguma coisa acontecesse que me comunicasse por escrito.

A colega foi-se embora e depois voltei a chamar a professora daqui e disse-lhe:

- Olha minha amiga, isto é assim: neste momento a nossa colega não quis pôr por escrito, e portanto a partir de agora, eu não quero que trates o aluno de maneira diferente, eu só quero que o trates exactamente igual aos outros. Ninguém tem culpa, e eu percebo que tenhas problemas, mas o que é um facto é que ninguém tem culpa disso, e nós não podemos pensar que todo o mundo está contra nós. Agora é assim: isto para já é um alerta, a partir do momento em que a colega passe a escrito, deixa de ser um alerta e começa a ir para uma outra fase e portanto saberás o que é que te estou a dizer, a fase seguinte é não fica aqui e vai para a inspecção e portanto eu vou estar atenta.

Depois falei com a directora de turma e pedi-lhe para ela ir estando atenta, pedi também à coordenadora de departamento para ir falando com a colega e ir estando atenta a alguma coisa que pudesse não estar bem.

Neste momento as coisas parecem-me estar controladas, a outra colega não voltou a falar comigo, por isso espero que a situação tenha ficado mais ou menos resolvida. Penso que se atingiu o equilíbrio, embora tenha consciência que a qualquer momento o conflito pode reacender.

A – Quando tomaste conhecimento da situação o que é que te preocupou verdadeiramente e que te levou a agir?

B – A minha grande preocupação foi o aluno, que poderia estar a ser vítima de um conflito ao qual era completamente alheio, mas que me pareceu estar a sofrer as consequências de toda uma situação mal resolvida.

A – Porque é que optaste por esta gestão do conflito, qual foi a tua intenção?

B – Foi pôr as pessoas a conversarem, foi aperceber-me do que é que acontecia efectivamente. Porque quando se ouve um lado é uma versão e quando se ouve o outro é uma versão contrária, e como eu não estou lá eu tenho que ter uma garantia de que as coisas batem certas. Só confrontando as duas é que eu consigo tirar ilações. Esta foi a forma de eu tentar perceber, uma vez que não estou na aula, e também porque me é impossível ir a todas as aulas, nem me parece ser essa a minha missão, nem é do meu feitio andar a controlar os professores dentro da sala de aula, e portanto com elas em conjunto e as duas conversando, umas coisas pendendo mais para um lado outras pendendo mais para o outro, nestas coisas a razão não está toda de um lado, mas fiquei a perceber o que é que se passava. E tentei sobretudo gerir todo este conflito para que quem tem menos culpa do assunto, que é a criança, saísse menos prejudicada.

A – Se isto voltasse a acontecer agirias da mesma forma?

B – Sim, sem dúvida.

A - Esta estória teve algum significado particular para ti?

B – Sim, eu acho que todos os conflitos, quando surgem, têm significados. Alertam-nos para muitas coisas. Alertam-nos para o facto de as pessoas andarem cansadas, alertam-nos para o facto de que, mesmo com pessoas que parece que as coisas correm bem, a qualquer momento surgem situações que nós achamos que temos controladas e afinal não temos. Acaba por nos dar uma experiência, embora neste caso não seja propriamente mais positiva, porque eu gostaria de não ter tido que agir, gostaria que isto não tivesse acontecido, mas quando as situações aparecem temos que tentar resolver, na hora, da forma que nos parecer mais conveniente

ANEXO IV 1a

GRELHA DE ANÁLISE DA NARRATIVA 1

T – trecho

EST CNF – estrutura do conflito

CNT -- o contexto em que o conflito ocorre

CS - as causas, o problema, os interesses que o motivaram

PRT - - os protagonistas envolvidos

PRC – percepções

EST - estratégias que foram utilizadas

IMP CNF – importância do conflito

Blocos	Tópicos	Trechos
EST CNF	CNT	T1 "...contar uma estória que aconteceu com uma professora desta escola..." T2 "...Esta colega tem uma filha com deficiência..." T3 "...Essa miúda frequenta uma escola de um outro agrupamento que não o nosso, e tem uma professora de apoio educativo que trabalha com ela. Esta professora de apoio, por sua vez tem um filho neste agrupamento e a primeira é sua professora..."
	CS	T4 "...a colega deste agrupamento entrou em grandes conflitos com a outra colega, professora de apoio da filha..." [conflito interpessoal] T5 "...a professora que não é deste agrupamento e que é do ensino especial, veio falar comigo e disse-me que a colega daqui tinha um comportamento menos correcto com o filho, como forma de retaliação, porque achava que esta não tratava bem a filha dela..."
	PRT	T6 "...a colega deste agrupamento entrou em grandes conflitos com a outra colega, professora de apoio da filha..." [duas professoras]
PRC	EST	T7 "...como não eram as duas do meu agrupamento e como a situação não me dizia respeito nunca tive nenhuma intervenção..." [não intervém porque considera não deter autoridade]

		<p>T8 "...A outra colega do outro agrupamento veio falar comigo e contar-me o que se estava a passar. Nessa altura, eu resolvi falar com a colega daqui, ela dizia que não era verdade e entretanto eu pedi para que falássemos todas..." [mediação mas pressupondo a sua autoridade]</p> <p>T9 "...Ouvi aquilo que as duas tinham a dizer. Fui tirando as minhas conclusões..." [procura de informação para exercer a sua autoridade]</p> <p>T10 "...Disse à colega daqui que não queria ouvir mais dizer que ela tratava menos bem o aluno, ainda que involuntariamente, uma vez que havia situações que pareciam menos claras. Entretanto, a colega daqui foi-se embora e eu fiquei com a outra colega, e disse-lhe que agradecia que se mais alguma coisa acontecesse que me comunicasse por escrito..." [comando e controle]</p> <p>T11 "...isto para já é um alerta, a partir do momento em que a colega passe a escrito, deixa de ser um alerta e começa a ir para uma outra fase e portanto saberás o que é que te estou a dizer, a fase seguinte é não fica aqui e vai para a inspecção e portanto eu vou estar atenta..." [autoridade]</p> <p>T12 "...falei com a directora de turma e pedi-lhe para ela ir estando atenta, pedi também à coordenadora de departamento para ir falando com a colega e ir estando atenta a alguma coisa que pudesse não estar bem..." [controle]</p>
	IMP CNF	<p>T13 "...acho que todos os conflitos, quando surgem, têm significados..."</p> <p>"...embora neste caso não seja propriamente mais positiva, porque eu gostaria de não ter tido que agir, gostaria que isto não tivesse acontecido..." [visão negativa do conflito]</p>

ANEXO IV 2

Entrevista de Recolha de Narrativa 2

Narrativa recolhida a 16 de Junho de 2008

A – Boa tarde, agradeço-te mais uma vez a tua colaboração, a tua disponibilidade para continuares a colaborar neste trabalho. Peço-te que me contes estórias sobre situações de conflito, vividas por ti, enquanto gestora escolar e que consideres significativas.

O que pretendo é que contes, como se fosses escrever um livro de memórias. É importante que descrevas as situações, como as coisas se passaram, o que os intervenientes fizeram o que pensaste e o que fizeste.

B – Vou contar uma estória que aconteceu com um encarregado de educação desta escola.

O sr. António é pai de um aluno desta escola e é um senhor muito problemático em tudo, no emprego, em todo o lado e o ano passado não gostava que o professor escrevesse na caderneta dizendo que o filho se portava mal, porque o filho nunca se porta mal. Porque quando se porta mal, ele dá-lhe tarefa e portanto os professores não têm que escrever na caderneta, têm que lhe telefonar. E então, entrou-me aqui no gabinete, na altura, muito zangado e eu disse: “Ó senhor António, é assim, eu não sei se o senhor tem razão ou não tem, eu ainda nem estou a ouvi-lo, a única coisa que eu estou a perceber é que o senhor está a ser mal educado e isso eu não o vou permitir.” “Portanto, se quiser falar comigo com regras, de uma forma educada, tal como eu estou a falar consigo, conversamos. Se não quiser, faça favor e saia.” E ele saiu.

Passado um tempo, a colega de ciências mandou um recado para casa a dizer que o filho tinha tido um mau comportamento e que não fazia os trabalhos de casa. O senhor resolveu escrever na caderneta que não lhe admitia que ela escrevesse na caderneta, que não lhe admitia que ela voltasse a escrever na caderneta, e que queria que ela marcasse uma reunião num prazo que ele estipulou. No dia seguinte, a minha colega mandou-lhe dizer que se ele queria reunir então que pedisse a reunião à directora de turma, uma vez que ela era simplesmente professora de ciências, e que a directora de turma naturalmente não lhe diria que não, mas que de qualquer maneira, ele poderia sempre vir falar com a directora de turma na hora de atendimento. O senhor voltou a responder, dizendo que não lhe admitia que ela tivesse esse tipo de conversa, que não continuasse a escrever coisas na caderneta porque ele não queria. E não queria marcar a reunião, que ele lá fora a apanhava e ainda falava com ela e que “não se esticasse que a cama era curta”.

Eu na hora fiz o registo de ocorrências e mandei para a DREL, para o gabinete jurídico, e mandei chamar o senhor. O senhor chegou, e eu disse-lhe que ele não voltava a escrever porque eu não lhe permitia que ele o voltasse a fazer, porque eu não lhe permitia que ele andasse a ser mal educado e a intimidar ou a dizer que fazia isto ou aquilo às pessoas, porque senão, faria uma participação à policia. Na altura, ele ainda tentou falar um bocado mais alto e eu disse-lhe “Não vale a pena, não vá por aí porque eu também não fui, só o estou a avisar.” Chamei a minha colega e estiveram os dois a conversar um bocado. Ele de uma forma mais acalorada e ela a tentar explicar o sucedido e pronto, as coisas ficaram mais ou menos a funcionar.

Este ano, a situação repetiu-se, porque também se escreviam recados na caderneta e o senhor ficava muito zangado. Um dia, entrou-me no gabinete a dizer que já me tinha pedido para que sempre que o filho se portasse mal eu lhe telefonasse, e eu disse-lhe que não o faria. Tenho mil e tal alunos no agrupamento, se de cada vez que um menino se portasse mal e eu tivesse de telefonar para os pais o dinheiro do orçamento

não chegava só para telefonemas, portanto havia um meio de comunicar que era uma caderneta. Não havendo a caderneta havia o caderno diário. O senhor disse que não, na caderneta não admitia que ninguém escrevesse nada e que como a caderneta era dele, então ele tirava a caderneta, e que já tinha rasgado a folha. E eu disse-lhe: “Fará aquilo que bem entender. A caderneta é sua? Não sei se é. O senhor de facto pagou-a, mas se atendermos que o seu filho até é escalão A e o dinheiro está a sair dos meus bolsos e dos outros todos que andam por aí, se calhar o seu filho está a ser pago por todos nós. Portanto, não é o senhor que lhe está a pagar a educação, somos todos nós. A caderneta é sua? Comprou-a? Faça-lhe aquilo que bem entender. Se não quiser saber informações do seu filho, problema seu. Eu não lhe vou comprar outra caderneta para lhe dar. Também não vou ligar mais àquilo que me está a dizer. Telefonar, não o farei. Quando quiser saber informações, só tem uma solução, vem à escola à hora de atendimento.” Nunca mais apareceu e nunca mais disse nada. Se vem à escola, e já o tenho visto por aí, cumprimenta-me muito bem, diz bom dia, boa tarde ou boa noite e nunca mais me veio fazer queixa de ninguém, nem disse que ninguém mais podia escrever na caderneta do filho.

A – Como é que interpreta o comportamento deste encarregado de educação?

B – É uma pessoa mal com a vida, provavelmente.

A - Em relação a esta estória que acabaste de me contar o que é que te preocupou verdadeiramente, o que é que te levou a agir?

B - A forma como a professora estava a ser tratada, uma forma perfeitamente injusta, em que o pai estava a ser mal-educado e estava a ameaçar. Preocupou-me também o aluno, o filho, porque se a professora queria comunicar ao pai o que é que estava a acontecer era no sentido de que, entre escola e família, houvesse cruzamento de dados de forma a que a criança pudesse ser ajudada e ter um comportamento mais correcto. Só assim é que ele podia ser um cidadão completo, conseguia ter um melhor aproveitamento. Foi essencialmente pensando na criança e também na colega, como é evidente.

A - Se isto voltasse a acontecer, agirias da mesma forma?

B - Penso que sim, até porque me parece que resultou.

A - Qual foi a tua intenção quando optaste por gerir o conflito desta forma? Qual foi a tua preocupação, a tua intenção?

B - Foi que o pai percebesse, qual era a intenção da escola, o que é que nós pretendíamos efectivamente, e que de uma vez por todas, ele tivesse um comportamento correcto.

A - Não chegaram a perceber o porquê de ele rejeitar essa comunicação na caderneta?

B - Não sei, mas ele é uma pessoa muito complicada, muito conflituosa, não só na escola mas também aí na comunidade, e portanto não sei, deve ter a ver com a maneira de ser, com a falta de princípios que o senhor tem.

A - Este acontecimento marcou-te de alguma forma?

B - Não, foi mais um!

A - Obrigada.

ANEXO IV 2a

GRELHA DE ANÁLISE DA NARRATIVA 2

T – trecho

EST CNF – estrutura do conflito

CNT -- o contexto em que o conflito ocorre

CS - as causas, o problema, os interesses que o motivaram

PRT -- os protagonistas envolvidos

PRC – percepções

EST - estratégias que foram utilizadas

IMP CNF – importância do conflito

Blocos	Tópicos	Trechos
EST CNF	CNT	<p>T1 "...uma estória que aconteceu com um encarregado de educação desta escola ..."</p> <p>T2 "...não gostava que o professor escrevesse na caderneta dizendo que o filho se portava mal, porque o filho nunca se porta mal. Porque quando se porta mal, ele dá-lhe tarefa ..."</p> <p>T3 "...os professores não têm que escrever na caderneta, têm que lhe telefonar</p> <p>T4 "...Este ano, a situação repetiu-se, porque também se escreviam recados na caderneta e o senhor ficava muito zangado..."... "[conflito interpessoal, envolvendo professores e encarregado de educação]</p>
	CS	<p>T5 "...a colega de ciências mandou um recado para casa a dizer que o filho tinha tido um mau comportamento e que não fazia os trabalhos de casa ..."</p> <p>T6 "...O senhor resolveu escrever na caderneta que não lhe admitia que ela escrevesse na caderneta... e que queria que ela marcasse uma reunião num prazo que ele estipulou..."</p> <p>T7 "...a minha colega mandou-lhe dizer que se ele queria reunir então que pedisse a reunião à directora de turma ..."</p>

		<p>T8 "...O senhor voltou a responder, dizendo que não lhe admitia que ela tivesse esse tipo de conversa, que não continuasse a escrever coisas na caderneta porque ele não queria...que ele lá fora a apanhava e ainda falava com ela ..." [o conflito agudiza-se de tal forma que surgem ameaças]</p> <p>T9 "...se a professora queria comunicar ao pai o que é que estava a acontecer era no sentido de que, entre escola e família, houvesse cruzamento de dados, de forma a que a criança pudesse ser ajudada e ter um comportamento mais correcto. Só assim é que ele podia ser um cidadão completo, conseguia ter um melhor aproveitamento..." [divergência entre a cultura escolar e a cultura da família]</p>
	PRT	<p>T10 "...um encarregado de educação desta escola ..."</p> <p>T11 "...a colega de ciências ... Este ano, a situação repetiu-se, porque também se escreviam récados na caderneta..." [um encarregado de educação e os professores]</p>
PRC	EST	<p>T12 "...Chamei a minha colega e estiveram os dois a conversar um bocado...as coisas ficaram mais ou menos a funcionar ..."</p> <p>[mediação]</p> <p>T13 "...se quiser falar comigo com regras, de uma forma educada, tal como eu estou a falar consigo, conversamos. Se não quiser, faça favor e saia..." [mediação, mas pressupondo a sua autoridade]</p> <p>T14 "...fiz o registo de ocorrências e mandei para a DREL, para o gabinete jurídico ..."</p> <p>[procura de apoio dos superiores]</p> <p>T15 "...eu não lhe permitia que ele andasse a ser mal-educado e a intimidar ou a dizer que fazia isto ou aquilo às pessoas, porque senão, faria uma participação à polícia ..."</p> <p>[comando e controle através da ameaça]</p> <p>T16 "...Fará aquilo que bem entender...Se não quiser saber informações do seu filho, problema seu. Eu não lhe vou comprar outra caderneta para lhe dar. Também não vou ligar mais àquilo que me está a dizer. Telefonar, não o farei. Quando quiser saber informações, só tem uma solução, vem à escola à hora de atendimento..." [autoridade e controle]</p>
	IMP CNF	<p>T17 "...É uma pessoa mal com a vida, provavelmente ... a falta de princípios que o senhor tem..." [percepção negativa do encarregado de educação]</p> <p>T18 "...A forma como a professora estava a ser tratada, uma forma perfeitamente injusta, em que o pai estava a ser mal-educado e estava a ameaçar ..."</p> <p>[assume a defesa de uma das partes]</p> <p>T19 "...a minha colega..." [posiciona-se como colega - visão corporativista]</p> <p>T20 "...foi mais um..." [visão negativa do conflito]</p>

ANEXO IV 3

Entrevista de Recolha de Narrativa 3

Narrativa recolhida a 16 de Junho de 2008

A – Recordas-te de mais alguma estória que consideres significativa?

B – Por razões que não têm a ver directamente com a fase em que eu sou presidente do conselho executivo, mas razões que já vinham de tempos anteriores, havia um ambiente muito difícil e muito complicado entre as funcionárias da cozinha. Sobretudo entre duas funcionárias. Uma que é a chefe e outra, que não é chefe mas que gostaria de ser.

No primeiro ano, eu fui tentando gerir o conflito falando com elas, explicando-lhes que aqui é o seu local de trabalho e que o deveriam respeitar, que como é evidente, não tinham que ser amigas, mas que sendo uma a chefe a outra teria que acatar aquilo que ela fosse determinando. As coisas foram rolando mais ou menos, mas eu senti que o conflito estava ali, latente.

Posteriormente, vim a confirmar esta minha suspeita, as coisas não estavam efectivamente, resolvidas. Percebi que, só conversando, não chegava ao resultado que eu pretendia e que era uma situação difícil para toda a gente que estava a trabalhar na cozinha, porque havendo mau ambiente entre duas funcionarias as outras que estavam no meio também não estavam bem. Entretanto, a cozinheira ausentou-se por razões de saúde e havia necessidade de a substituir. A outra funcionária, a D. Manuela, com quem a cozinheira não se dava tão bem, e que achava que também deveria ser ela a chefiar a cozinha, faltava com alguma regularidade, porque estava doente. Então, eu aproveitei a altura em que a cozinheira foi ser operada, fiz uma reunião entre todos e expliquei-lhes que a D. Fernanda ia ser operada que tinha que ter alguém para a substituir e que portanto durante aquele período quem a iria substituir era um funcionário, o Sr. Mário. Elas foram apanhadas de surpresa, não estavam a contar! O próprio funcionário disse: “ Ó professora mas a D. Manuela está cá há mais tempo” e eu disse-lhe: “ Eu sei. Eu não estou a perguntar nada, só estou a dizer que é o senhor que vai substituir a D. Fernanda, até porque a D. Manuela de vez em quando está doente, mete atestado, apesar de não ser com muita frequência, mas de vez em quando está doente, também me parece que o ambiente não anda muito bem e portanto para ver se se acaba com isto de uma vez por todas é o senhor que vem para a frente. É evidente que vai trabalhar para o bar, vai trabalhar também com responsáveis da cozinha e sempre que precisar, porque tem menos experiência, falará com a D. Manuela. Pronto, houve silêncio e ninguém me disse mais nada... Não sei se por isto se por outro motivo qualquer, o que eu sei é que toda a gente me diz que o ambiente esta óptimo na cozinha.

A – E quando a outra senhora voltou?

B – Quando a outra senhora voltou, retomou ao lugar dela. E foi perfeitamente pacífico.

A – O que te levou aqui a agir?

B – Foi encontrar o equilíbrio nos relacionamentos entre eles.

A – Se isto voltasse a acontecer, agirias da mesma forma?

B – Agiria, porque resultou. Nestas coisas é um bocado por instinto. Apesar de me preocupar, de ver, de tentar observar, de tentar ir por um caminho que me parece mais adequado, é evidente que nem sempre as coisas são resolvidas. Mas uma vez que este problema, pelo menos até agora, está perfeitamente resolvido, é evidente que eu fazia da mesma maneira. Se tivesse um mau resultado, então teria que ir à procura de uma outra estratégia.

A – Isto marcou-te de alguma forma? Teve algum significado mais especial?

B – Não. Estes conflitos não me marcam assim dessa forma. Quer dizer, na altura, enquanto não os consigo resolver, é evidente que vou pensando neles. Não digo que deixem marcas, mas sim que me tiram umas horinhas em que penso, em que tento ver qual é a melhor maneira de gerir, porque uma coisa que me aflige imenso é perceber que as coisas não estão bem, que as pessoas não se entendem, que as pessoas discutem. Isso, sim é algo que mexe comigo. Depois do problema resolvido, pronto!

A – Para encontrares essas soluções procuras outros colegas, procuras informação junto de outras pessoas ou fazes essa reflexão solitária?

B – Não, faço-a sozinha. Claro que tento usar tudo aquilo que eu já sei, todos os acontecimentos que se foram dando, todos os relatos que vou tendo de outras pessoas. Mas depois, no momento de agir, é com base em tudo o que já está dito, e feito anteriormente.

A – Primeiro, reúnes a informação toda, e quando defines a estratégia a seguir é uma decisão muito tua.

B – Sim, sim, muito minha

A – Obrigada.

ANEXO IV 3a

GRELHA DE ANÁLISE DA NARRATIVA 3

T – trecho

EST CNF – estrutura do conflito

CNT - - o contexto em que o conflito ocorre

CS - as causas, o problema, os interesses que o motivaram

PRT - - os protagonistas envolvidos

PRC – percepções

EST - estratégias que foram utilizadas

IMP CNF – importância do conflito

Blocos	Tópicos	Trechos
EST CNF	CNT	T1 "...havia um ambiente muito difícil e muito complicado entre as funcionárias da cozinha. Sobretudo entre duas funcionárias..."[conflito interpessoal] T2 "...Uma que é a chefe e outra, que não é chefe mas que gostaria de ser..."
	CS	T3 "...aqui é o seu local de trabalho e que o deveriam respeitar, que como é evidente, não tinham que ser amigas, mas que sendo uma a chefe a outra teria que acatar aquilo que ela fosse determinando..." T4 "...As coisas foram rolando mais ou menos, mas eu senti que o conflito estava ali, latente..." T5 "...que era uma situação difícil para toda a gente que estava a trabalhar na cozinha, porque havendo mau ambiente entre duas funcionarias as outras que estavam no meio também não estavam bem ..." T6 "...a cozinheira ausentou-se por razões de saúde e havia necessidade de a substituir..." T7 "...A outra funcionária, a D. Manuela, com quem a cozinheira não se dava tão bem, e que achava que também deveria ser ela

		a chefiar a cozinha, faltava com alguma regularidade, porque estava doente...”
	PRT	T8 “...as funcionárias da cozinha. Sobretudo entre duas funcionárias...” [duas auxiliares da cozinha]
PRC	EST	<p>T9 “...fui tentando gerir o conflito falando com elas ...” [mediação]</p> <p>T10 “...vim a confirmar esta minha suspeita ...” [presença permanente no terreno e procura sistemática de informação]</p> <p>T11 “...só conversando, não chegava ao resultado que eu pretendia ...” [busca de outras estratégias]</p> <p>T12 “...fiz uma reunião entre todos e expliquei-lhes...” [mediação, pressupondo a sua autoridade]</p> <p>T13 “...a D. Fernanda ia ser operada que tinha que ter alguém para a substituir e que portanto durante aquele período quem a iria substituir era um funcionário, o Sr. Mário ...” [estratégia de resolução do conflito - implicar uma outra pessoa no processo]</p> <p>T14 “...Elas foram apanhadas de surpresa, não estavam a contar! ...” [estratégia de resolução do conflito – factor surpresa]</p> <p>T15 “...Eu não estou a perguntar nada, só estou a dizer que é o senhor que vai substituir a D. Fernanda... para ver se se acaba com isto de uma vez por todas é o senhor que vem para a frente ...” [autoridade e controle]</p> <p>T16 “...é um bocado por instinto. Apesar de me preocupar, de ver, de tentar observar, de tentar ir por um caminho que me parece mais adequado...” [procura reunir a informação necessária , mas reconhece que depois actua por instinto]</p> <p>T17 “...Se tivesse um mau resultado, então teria que ir à procura de uma outra estratégia...” [quando uma estratégia não resulta, não desiste, procura outra]</p> <p>T18 “...tento usar tudo aquilo que eu já sei, todos os acontecimentos que se foram dando, todos os relatos que vou tendo de outras pessoas...” [procura sistemática de informação para a tomada de decisão sobre a estratégia a seguir]</p>
	IMP CNF	<p>T19 “...encontrar o equilíbrio nos relacionamentos entre eles...” [percepção positiva das relações humanas]</p> <p>T20 “...uma coisa que me aflige imenso é perceber que as coisas não estão bem, que as pessoas não se entendem, que as pessoas discutem ...” [percepção negativa do conflito]</p> <p>T21 “...sim, muito minha ...” [postura solitária, pressupondo a sua autoridade]</p>

ANEXO IV 4

Entrevista de Recolha de Narrativa 4

Narrativa recolhida a 16 de Junho de 2008

A – Recordas-te de mais alguma estória que consideres significativa?

B – Numa sexta-feira, fui avisada por um funcionário que estava uma menina a chorar porque um colega, de uma outra turma, a tinha apalrado no corredor. Eu fui saber quem era o colega, chamei-o, ele acabou por dizer que não foi propriamente apalpar, mas que andou a roçar-se nela.

Eu mandei, de imediato, fazer um registo da ocorrência, telefonei à mãe do aluno e expliquei-lhe o que é que tinha acontecido. A mãe disse-me que não admitia que o filho fizesse isso, até porque se ela tivesse uma filha, dava uma tarefa a quem lhe fizesse uma coisa destas. De qualquer maneira, assim que ele chegasse a casa, tinha lá uma corrente, e ia dar-lhe com ela. Eu disse-lhe que achava muito bem que ela o castigasse e que um par de estalos não lhe faria mal nenhum, mas que uma corrente me parecia um excesso. A senhora disse-me que ela é que era a mãe, é que sabia como é que havia de bater, e que nunca tinha batido a filho nenhum que não fosse com uma corrente, ou com uma coisa dessas. Tentei falar com a senhora, dizer-lhe que não era assim que devia proceder. Ela respondeu-me que eu podia dizer à polícia ou quem quisesse, que podiam lá ir o tribunal e quem quisesse, que eu podia dizer que eram maus-tratos, que fizesse o que quisesse, porque o filho era dela, quem tinha de educar era ela, quem tinha de arranjar o dinheiro para ele comer e para ele estudar era ela, portanto ninguém tinha nada que se meter na vida dela. Eu, ainda assim, tentei dizer-lhe que o que ele fez era grave, mas por outro lado, dizendo que não era preciso exagerar no castigo. Castigar sim, mas para que ele percebesse que tinha errado.

Ele estava a ouvir, aliás, foi ele que relatou o sucedido à mãe. Eu, logo de seguida, disse-lhe que na semana seguinte ele iria trabalhar, porque se considerava que era suficientemente crescido para estar a molestar uma colega, também era suficientemente crescido para poder estar aqui a beneficiar a comunidade. E portanto, durante o fim-de-semana, ia pensar no que o ia mandar fazer, algo que servisse para todos, que fosse um trabalho cívico.

Na segunda-feira, quando entrei na escola, cheguei ao conselho executivo e recebi um telefonema da portaria a perguntarem-me se uma mãe podia entrar, que a senhora estava muito exaltada. Eu disse que sim. Era a mãe da menina, que começou logo por chamar nomes a tudo e a todos, começou por me dizer que as escolas não faziam nada e que nem tinha conseguido dormir porque a filha tinha sido apalpada e agora tinha que a levar a um psicólogo. Que a funcionária tinha visto e não tinha feito nada.

Eu mandei chamar a aluna e ela disse: -“ Eu nem queria que a minha mãe dissesse nada, mas eu fiquei um bocado aborrecida e ela viu-me e perguntou-me o que é que eu tinha e eu pronto, lá acabei por contar. Mas eu nem queria que ela viesse aqui porque eu sei que a professora já está a resolver o assunto”.

A mãe foi dizendo o que lhe apetecia e eu disse-lhe: -“Olhe, para nos entendermos fala uma de cada vez. Depois para nos continuarmos a entender, para eu a poder respeitar a senhora tem de me respeitar primeiro. A mim e à instituição onde está porque se não for assim a senhora vai embora e fará o que bem entender, escreve para a DREL, para os jornais, chama a TVI ou a SIC, como habitualmente gostam muito de dizer, fará aquilo que bem entender. Agora de facto eu acho que a escola fez tudo o que estava ao seu alcance.”

Depois, a miúda começou a dizer que de facto não era assim tão grave como a mãe tinha dito, que a funcionária não tinha visto. Depois a mãe também dizia que as colegas estavam ao pé e riam-se e a miúda

dizia que não, que do sítio onde as colegas estavam nem a viam. Depois de se ir desmontando toda a história, a senhora acabou por ver que estava a exagerar, acabou por me dizer que de facto as escolas não podiam fazer mais do que o que faziam, que até estava admirada como é que eu tinha conseguido tão rapidamente ter reagido, ter tomado conta da ocorrência, ter informado a mãe, ter feito tudo isto. Contou-me a vida toda desde que nasceu e eu tive às páginas tantas que dizer à senhora "Olhe, peço imensa desculpa mas eu tenho que fazer. Tenho muito prazer em que quando queira vir à escola o faça mas já agora, se não se importasse, gostaria de continuar o meu trabalho". E pronto, a senhora saiu.

A – O que é que te levou a agir nesta situação?

B - Foi a falta de respeito que de facto houve de um colega perante uma colega.

A – Agrias da mesma forma se isto voltasse a acontecer?

B – Sim, sim, sempre que acontecem coisas deste tipo o que eu tento fazer é que o aluno, à minha frente, telefone para os pais e conte o que aconteceu, o que é que fez.

A – Portanto segues sempre esta estratégia.

B – Quase sempre. Muitas vezes os pais não estão, têm de ser convocados pelos directores de turma e depois ou eu ou a directora de turma informamos. Mas de uma maneira geral eu gosto sempre que sejam eles a contar aos pais o que é que fizeram.

A – E porque é que fazes isso?

B – Porque assim eu tenho a certeza que eles contam e não constroem a história à sua maneira. Assim, eles estão ao pé de mim e eu tenho lá o relato do que é que aconteceu, já conversei com eles, já sei a verdade e portanto sei que eles não vão mentir.

A – É uma forma de os responsabilizar.

B – Exactamente.

A – É uma estratégia que resulta?

B – Nalguns casos sim, em muitos casos. Claro que há aqueles casos em que os pais se demitem totalmente da educação dos filhos e portanto julgo que não há grande estratégia a não ser aquilo que nós tentamos aqui demonstrar aos meninos, o que está certo e o que está errado, explicar-lhes o porquê, castigá-los sempre que for necessário para eles perceberem que durante toda a sua vida os erros que eles cometem merecem sempre um castigo. Mais severo ou menos severo, consoante aquilo que eles fazem, mas mais do que isso, dentro da escola não posso fazer. Pelo menos, eu não encontro outra forma de o fazer.

A – Que ensinamento, o que é que guardaste deste acontecimento para ti?

B – Não sei muito bem. Eu penso que, se calhar, o que levou o miúdo a este tipo de comportamento foi o ambiente em que ele vive, achar que a miúda era assim uma namorada dele, que era propriedade dele. Portanto, a partir da altura em que ele percebeu que nem tudo vale, que nem tudo se pode fazer e que há limites, penso que as coisas ficaram controladas.

A – Obrigada.

ANEXO IV 4a

GRELHA DE ANÁLISE DA NARRATIVA 4

T – trecho

EST CNF – estrutura do conflito

CNT -- o contexto em que o conflito ocorre

CS - as causas, o problema, os interesses que o motivaram

PRT - - os protagonistas envolvidos

PRC – percepções

EST - estratégias que foram utilizadas

IMP CNF – importância do conflito

Blocos	Tópicos	Trechos
EST CNF	CNT	<p>T1 “...estava uma menina a chorar porque um colega, de uma outra turma, a tinha apalpado no corredor...”[uma ocorrência entre dois alunos origina dois conflitos com encarregados de educação]</p> <p>T2 “...telefonei à mãe do aluno e expliquei-lhe o que é que tinha acontecido. A mãe disse-me que não admitia que o filho fizesse isso, até porque se ela tivesse uma filha, dava uma tarefa a quem lhe fizesse uma coisa destas. De qualquer maneira, assim que ele chegasse a casa, tinha lá uma corrente, e ia dar-lhe com ela. ...”[conflito 1 - com a encarregada de educação do aluno]</p> <p>T3 “...Era a mãe da menina, que começou logo por chamar nomes a tudo e a todos...”[conflito 2 - com a encarregada de educação da aluna]</p>
	CS	<p>Conflito 1</p> <p>T4 “...Eu disse-lhe que achava muito bem que ela o castigasse e que um par de estalos não lhe faria mal nenhum, mas que uma corrente me parecia um excesso. A senhora disse-me que ela é que era a mãe, é que sabia como é que havia de bater, e que nunca tinha batido a filho nenhum que não fosse com uma corrente, ou com uma coisa dessas...”[divergência entre a cultura escolar e a cultura da família]</p> <p>Conflito 2</p>

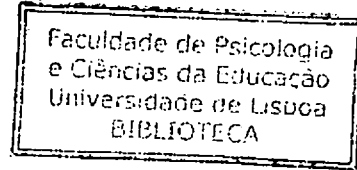
		<p>T6 "...começou por me dizer que as escolas não faziam nada e que nem tinha conseguido dormir porque a filha tinha sido apalpada e agora tinha que a levar a um psicólogo. Que a funcionária tinha visto e não tinha feito nada..." [a encarregada de educação acusa a escola de negligência]</p> <p>T7 "...Depois a mãe também dizia que as colegas estavam ao pé e riam-se..." [encarregada de educação preocupada com a reputação da sua filha]</p>
	PRT	<p>Conflito 1</p> <p>T8 "...telefonei à mãe do aluno..." [encarregada de educação do aluno]</p> <p>Conflito 2</p> <p>T9 "...Era a mãe da menina..." [encarregada de educação da aluna]</p>
PRC	EST	<p>Conflito 1</p> <p>T10 "...Eu fui saber quem era o colega, chamei-o ..." [procura sistemática de informação para a tomada de decisão sobre a estratégia a seguir]</p> <p>T11 "...Eu mandei, de imediato, fazer um registo da ocorrência ..." [preocupação com o cumprimento das formalidades legais]</p> <p>T12 "...telefonei à mãe do aluno e expliquei-lhe o que é que tinha acontecido..." [actuação imediata]</p> <p>T13 "...Tentei falar com a senhora..." [mediação]</p> <p>T14 "...Eu, logo de seguida, disse-lhe que na semana seguinte ele iria trabalhar, porque se considerava que era suficientemente crescido para estar a molestar uma colega, também era suficientemente crescido para poder estar aqui a beneficiar a comunidade..." [estratégia de resolução do conflito – aplicação imediata de sanção]</p> <p>T15 "...sempre que acontecem coisas deste tipo o que eu tento fazer é que o aluno, à minha frente, telefone para os pais e conte o que aconteceu, o que é que fez..." [é o próprio aluno que informa os pais]</p> <p>T16 "...assim eu tenho a certeza que eles contam e não constroem a história à sua maneira. Assim, eles estão ao pé de mim e eu tenho lá o relato do que é que aconteceu, já conversei com eles, já sei a verdade e portanto sei que eles não vão mentir..." [comando e controle]</p> <p>Conflito 2</p> <p>T17 "...Eu mandei chamar a aluna..." [procura sistemática de informação para a tomada de decisão sobre a estratégia a seguir]</p> <p>T18 "...-Olhe, para nos entendermos fala uma de cada vez. Depois para nos continuarmos a entender, para eu a poder respeitar a senhora tem de me respeitar primeiro. A mim e à instituição onde está porque se não for assim a senhora vai embora e fará o que</p>

		<p>bem entender, ...” [mediação, pressupondo a sua autoridade e controle]</p> <p>T19 “...Depois de se ir desmontando toda a história ...” [fornece a informação que considera necessária para a resolução do conflito – comando e controle]</p>
	IMP CNF	<p>Conflito 1</p> <p>T20 “...o que levou o miúdo a este tipo de comportamento foi o ambiente em que ele vive...” [percepção negativa da cultura familiar]</p> <p>Conflito 2</p> <p>“...a senhora acabou por ver que estava a exagerar...” [desvalorização da situação que originou o conflito]</p>

ANEXO V

Perante o conflito com que se depara sugerimos-lhe que realize a seguinte percurso de reflexão:

- 1- Identificar o problema específico;
- 2- Identificar os actores envolvidos;
- 3- Identificar as causas que o originaram,
- 4- Analisar e inventariar pontos fortes e pontos fracos;
- 5- Definir objectivos a atingir;
- 6- Definir estratégias a seguir ponderando os seguintes aspectos:
 - é justo para todos os envolvidos?
 - criará boa vontade e melhores relações entre os envolvidos?
 - será benéfico para todos?



Problema	Actores	Causas	Análise do conflito		Objectivo a atingir	Estratégia a seguir
			Pontos fortes	Pontos fracos		