



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

O Diretor Escolar e a Gestão de Conflitos: um estudo
com Professores da Escola 7056 (Cazenga) Angola

Hermenegildo Sebastião Damião, N.º 10152

Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

O Diretor Escolar e a Gestão de Conflitos: um estudo
com Professores da Escola 7056 (Cazenga) Angola

Hermenegildo Sebastião Damião, N.º 10152

Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai: Sebastião Adão Damião (*in memorium*)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela concessão da vida e saúde.

Aos meus Pais: Sebastião Adão Damião (*in memorium*) e Domingas Pedro Baião, por terem me proporcionado todas as condições para enfrentar as dificuldades que me vêm pela frente e que apesar das suas limitações (acadêmicas) me ensinaram a vislumbrar os valores e as virtudes da vida.

À minha esposa Luísa Abrigada Quicuca Damião, pelo apoio moral e incondicional, pela paciência que demonstrou durante o período das aulas e durante o período da elaboração desta dissertação.

Aos meus filhos pelos momentos que deixei de estar com eles devido aos estudos: Lugildo, Ruth, Jessé, Sebastião, Miriam e Simone.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria Evangelina Sota Favinha, pelo carinho, paciência, contribuição de conhecimentos técnicos e científicos e pela forma como me guiou com aptidão, durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço também aos professores do curso de Mestrado em Gestão Escolar, em especial o Professor Doutor José Verdasca e à turma de Mestrado em Administração e Gestão, Edição 2011 – 2013, pelo espírito de companheirismo e solidariedade.

Ao, Sr. Pedro Sebastião, pelo apoio moral, material e financeiro que me prestou ao longo do curso.

À direção da escola N° 7056, ao Diretor, aos professores, alunos e encarregados de educação, pois sem eles não seria possível realizar esta pesquisa

A todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para este trabalho, os meus agradecimentos.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE TABELAS.....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VIII
RESUMO.....	IX
THE ROLE OF SCHOOL DIRETOR IN CONFLICT MANAGEMENT: THE CASE WITH TEACHERS AND STUDENT AT SCHOOL 7056-LUANDA	X
INTRODUÇÃO	11
A. Objeto e Justificação da Investigação	12
B. Problemática da Investigação	13
C. Questões de Investigação.....	14
D. Objetivos da Investigação.....	14
E. Organização da Investigação.....	15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR	17
1.1 – Definição de Conceitos Básicos.....	17
1.2 – O Diretor Escolar	18
1.2.1 – Escola Como Organização Burocrática	20
1.2.2 – Teoria da Contingência.....	22
1.2.3 – Desenvolvimento Organizacional	23
1.2.4 – Administração por Objetivos	33
1.2.5 – Modelos de Orientação para a Cação	36
1.2.6 – Modelos Praticados	38
1.3 – O Papel do Diretor Escolar.....	38
1.4 – Gestão Escolar, Perfil e Funções do Diretor	40

CAPÍTULO II – A LIDERANÇA NO AMBIENTE DE TRABALHO ORGANIZACIONAL	42
2.1 – A Liderança no Ambiente de Trabalho Organizacional	43
2.2 – Tipos de Liderança	46
2.2.1 – Liderança Funcional	53
2.2.2 – Liderança Transformacional	57
CAPÍTULO III – OS CONFLITOS NAS ORGANIZAÇÕES	60
3.1 – Origem dos Conflitos nas Organizações	61
3.1.1 – Condições nas Organizações Geradoras de Conflito	67
3.2 – Tipos de Conflitos	68
3.3 – A Dinâmica do Conflito	69
3.4 – A Interação Social e o Conflito na Escola	72
3.4.1 – Conflito na Escola: a indisciplina, o bullying e a violência escolar	73
3.5 – Consequências do Conflito	75
3.6 – Procedimentos para Administrar Conflitos	78
3.7 – Como Lidar com o Conflito	82
3.7.1. Negociação	88
3.7.2. Negociação e mediação	92
3.7.3. Evitação	93
3.7.4. Competição	94
3.7.5. Acomodação	95
3.7.6. Colaboração	96
3.7.7. Redução de conflito	98
3.7.8. Estímulo de conflitos	98
3.8 – Papel da Mediação de Conflitos na Escola	99
3.9 – O Papel de um Terceiro na Gestão de Conflitos	103
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	107
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS	107
4.1 – Natureza da Investigação	107

4.2 – Sujeitos da Investigação	108
4.3 – Contexto da investigação.....	108
4.4 – Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	110
4.4.1 – Técnica Documental.....	110
4.4.2 – Inquérito por Questionário	111
4.4.3 – Entrevista	112
4.5 – Procedimentos e Questões Éticas.....	113
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	114
5.1. Apresentação dos Dados recolhidos na entrevista ao Diretor.....	114
5.2. Apresentação dos Dados recolhidos no questionário aos professores.....	116
5.3. Análise Conjunta dos Resultados.....	134
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	139
Conclusões Gerais	139
Limitação do Estudo e Sugestões para Futuras Investigações	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	149
ANEXO A – GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR.....	149
ANEXO B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	154

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Distribuição dos entrevistados por faixa etária	116
<i>Tabela 2</i> – Efetividade dos entrevistados	117
<i>Tabela 3</i> – Número de entrevistados por género.....	118
<i>Tabela 4</i> – Nível de escolaridade dos entrevistados.....	119
<i>Tabela 5</i> - Condições de trabalho.....	119
<i>Tabela 6</i> - Relações Humanas.....	120

<i>Tabela 7 - Comunicação organizacional</i>	121
<i>Tabela 8 - Variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola</i>	123
<i>Tabela 9- Modelo de Gestão</i>	124
<i>Tabela 10- Grau de Conflitualidade</i>	125
<i>Tabela 11 - Tipo de Conflito.....</i>	126
<i>Tabela 12 - Classificação dos conflitos segundo a natureza dos mesmos.....</i>	127
<i>Tabela 13- Conflito na escola</i>	128
<i>Tabela 14 - Mediação de Conflitos na Escola</i>	129
<i>Tabela 15 - Gestão do Conflito</i>	130
<i>Tabela 18 - Impacto do conflito na organização.....</i>	131
<i>Tabela 19 - Competências do Diretor.....</i>	132
<i>Tabela 20 - Proposta de formação para o diretor gerir conflitos</i>	133

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária</i>	116
<i>Gráfico 2– Efetividade dos entrevistados</i>	117
<i>Gráfico 3 – Número de entrevistados por género</i>	118
<i>Gráfico 4 - Condições de trabalho</i>	120
<i>Gráfico 5 - Relações Humanas.....</i>	120
<i>Gráfico 6 - Organização de trabalho</i>	121
<i>Gráfico 7 - Comunicação organizacional</i>	122
<i>Gráfico 8 – Salários.....</i>	122
<i>Gráfico 9 - Variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola</i>	123

<i>Gráfico 10 - Modelo de Gestão</i>	124
<i>Gráfico 11 - Grau de Conflitualidade</i>	125
<i>Gráfico 12 - Tipo de Conflito</i>	126
<i>Gráfico 13 - Classificação dos conflitos segundo a natureza dos mesmos</i>	127
<i>Gráfico 14 - Conflito na escola</i>	128
<i>Gráfico 15 - Mediação de Conflitos na Escola</i>	129
<i>Gráfico 16- Gestão do Conflito</i>	130
<i>Gráfico 17 - Impacto do conflito na organização</i>	131
<i>Gráfico 18 - Competências do Diretor</i>	132
<i>Gráfico 19 - Proposta de formação para o diretor gerir conflitos</i>	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR: Alternative Dispute Resolution

APO Administração Por Objetivos

CIP: Centro de Investigação Pedagógica

DO: Desenvolvimento Organizacional

INIDE: Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação

LBSE: Lei de Bases do Sistema de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo primordial analisar e compreender o papel do Diretor escolar na gestão de conflitos numa Escola Secundária do Ensino Geral do primeiro ciclo (Nº 7056).

Liderança, mediação, gestão e conflitos são aspetos desenvolvidos ao longo do estudo. Os entrevistados referem como fundamental, as competências pessoais que se traduzem na tendência do diretor para se afastar do conflito, deixando para mais tarde problemas pertinentes.

Constatou-se que as condições de trabalho são consideradas razoáveis, assim como as relações humanas, a organização de trabalho e o salário.

Quanto à metodologia usada para a concretização dos objetivos traçados e para a análise dos resultados, primou-se por uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa recorrendo a entrevistas e questionários como instrumentos de recolha de dados para que pudessemos aceder às representações dos vários participantes da investigação.

Palavras-chave: Conflito, Mediação e Gestão de Conflito, Papel do Diretor e Liderança.

THE ROLE OF SCHOOL DIRECTOR IN CONFLICT MANAGEMENT: THE CASE WITH TEACHERS AND STUDENT AT SCHOOL 7056-LUANDA

This work has as main objective to analyze and comprehend the role of the school Director in managing conflicts in the General Instruction of the first cycle (No. 7056) Secondary School.

Leadership, mediation and conflict management aspects are developed throughout the study. Respondents refer to as basic, personal skills which translate into trend director to depart the conflict, leaving to later relevant problems.

It was found that the working conditions are considered reasonable, as well as human relations, organization of work and wages.

Regarding the methodology used to achieve the stated objectives and to analyze the results, it is excelled by an investigation of quantitative and qualitative using interviews and questionnaires as instruments for collecting data so we could access the representations of the various participants in the research .

Key-Words: Conflict, Mediation, Conflict management, The role of Director and Leadership.

INTRODUÇÃO

A existência de um Diretor numa Escola é imprescindível para o sucesso da organização e funcionamento da instituição escolar, quer no aspeto estrutural, quer no sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico. O seu papel é de suma importância para o bom desenvolvimento de todo o trabalho escolar, desde o acompanhamento da aprendizagem dos alunos até ao trabalho de toda a equipa escolar, porque a presença do gestor na escola serve para auxiliar o processo pedagógico e lançar um outro olhar observador e compreensivo sobre todo o conjunto que faz a escola.

Por isso é necessário refletir sobre o papel do Diretor de Escola, uma vez que é inegável a importância da sua ação na escola, para garantir a efetivação da legislação e a democratização das relações e do ensino. Dessa maneira, a gestão escolar surge como uma forma de direcionar uma instituição de ensino, desenvolvendo estratégias quotidianamente, com objetivos e metas que possam tornar a educação mais democrática e participativa. A gestão escolar constitui-se numa forma de atuação que visa promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço e a promoção da aprendizagem dos alunos, de forma que os mesmos sejam capazes de enfrentar os desafios do dia a dia e sentir-se parte integrante da escola e da sociedade.

Nessa perspetiva, o Diretor deve assumir o papel de integrar e auxiliar o processo de ensino aprendizagem, compreender a dinâmica da escola, conhecer os alunos em situações de aprendizagem, o trabalho dos professores e o desempenho de cada um deles, assim como de todos os agentes educativos. A escola deve contar com um Diretor dinâmico, que tenha uma visão de alcance dos objetivos da educação, procurando

sempre a participação de todos e a soma das expectativas e objetivos tanto do Estado, quanto da comunidade e da família.

Segundo Santos (2002) o que se espera do Diretor é que “assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar” (p.16), pois é ele que faz a mediação entre o trabalhador e os objetivos da instituição escolar, para tal deve atuar como um líder consciente de que a sua equipa não se resume apenas os alunos, professores e funcionários internos da escola, mas sim a toda a comunidade em geral.

O Diretor de uma escola, segundo Luck (2000) também deve ser um “gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (p.16).

A. Objeto e Justificação da Investigação

A presente dissertação tem como objeto de estudo analisar e compreender o Papel do Diretor Escolar, na Gestão de Conflitos.

A escolha do tema foi feita por considerar muito importante o papel do Diretor Escolar na gestão de conflitos, por outro lado, ele contribui significativamente para a construção da cidadania com sua ação transformadora, formadora dos demais participantes da comunidade educativa, e não apenas um agente que dirige a escola. Ou seja, é necessário que seja também um educador e proporcionador de um ambiente participativo visando o sucesso da organização da escolar. É ainda fundamental que este, forneça todos os recursos elementares de modo a promover experiências de formação aos seus alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade.

A atuação do Diretor não deve ser arbitrária ou autoritária, na escola em que atua, mas sim a de colaboração com a comunidade na elaboração do seu projeto pedagógico.

É num ambiente participativo e colaborativo que se discutem e resolvem os problemas que vão surgindo no dia a dia da escola, para tal é necessário que sejam criados momentos à comunidade escolar, de consciencialização dos problemas enfrentados no quotidiano escolar, uma vez que estes não estão dissociados da realidade social em que a escola está inserida. Assim sendo, o Diretor escolar para além de promover a participação dos professores na divisão de tarefas e responsabilidades, deve coordenar as atividades e difundir a circulação da informação, assim como promover a formação dos professores, para que a escola responda às necessidades de toda a comunidade escolar.

Logo, a formação dos diretores escolares, atualmente é fundamental para a formação de cidadãos capacitados e competentes para a gestão de conflitos.

B. Problemática da Investigação

A gestão escolar é um processo exercido por um corpo de agentes organizados e legitimados que devem conduzir o processo administrativo – pedagógico com destreza, disciplina, numa ação consciente e inteligente criando todas as condições que permitam a construção de um ideal concreto do Projeto Educativo da Escola.

Podemos considerar o Diretor escolar um cidadão, educador e político, sendo ele a pessoa de maior importância e influência numa escola. É o diretor o responsável por todas as atividades na escola e pelas atividades que afetam diretamente o trabalho escolar. O tipo de liderança praticada pode influenciar o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que o Diretor é o elo entre a escola e a comunidade.

O Diretor de uma escola, deve ser um administrador e animador capaz de motivar a sua equipa e proporcionar aos seus colaboradores a participação na realização dos objetivos definidos pela organização escolar (Roque, 2012).

Por outro lado, tem-se constatado um aumento de situações de conflitualidade, fruto do alargamento da escolarização e da crescente heterogeneidade das populações escolares, e até mesmo da relação entre diretor e professor, professor e alunos e entre professores. Conscientes da importância do Diretor Escolar para o sucesso de uma instituição de ensino, partimos da seguinte questão geral de investigação: **Qual o papel do Diretor Escolar e como é feita a Gestão de Conflitos numa Escola do ensino secundário em (Cezenga) Angola**, surgiram as seguintes questões de investigação:

C. Questões de Investigação

I - Qual o papel, do Diretor da escola na gestão de conflitos?

II - De que forma o conflito pode influenciar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem?

III - Qual o papel que o diretor deve desempenhar face à situação de conflito na escola?

IV - Está o Diretor da Escola capacitado para gerir os conflitos na Escola?

D. Objetivos da Investigação

Objetivo Geral

Analisar e compreender a relação do processo de gestão escolar e o papel do diretor no cumprimento da função social da escola, nomeadamente a atuação na gestão de conflitos.

Objetivos Específicos

- Identificar as competências inerentes ao diretor na resolução de conflitos na instituição;
- Analisar o grau de conflitualidade existente na instituição;
- Compreender as modalidades de resolução de conflitos na instituição;
- Compreender o papel e a importância da mediação por parte do Diretor de conflitos na escola;
- Propor recomendações que possam suprir as dificuldades ou debilidades, decorrentes da ausência de formação específica, do diretor para lidar (gerir) os conflitos.

E. Organização da Investigação

A presente dissertação apresenta a seguinte organização:

Parte I – Enquadramento Teórico, nele consta o primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto capítulo.

No primeiro capítulo “Abordagem Teórica da Gestão Escolar e o Papel do Diretor”, fundamentou-se sobre o papel do Diretor Escolar, os modelos de orientação para a sua ação, a gestão escolar e a função do Diretor.

No segundo capítulo “A Liderança no Ambiente de Trabalho Organizacional”, falamos sobre a liderança no ambiente de trabalho, os tipos de liderança, com destaque a liderança funcional e transformacional.

No terceiro capítulo “Os Conflitos nas Organizações”. Fez-se referência sobre a origem e tipos de conflitos nas organizações escolares, as condições nas organizações geradoras de conflito, a interação social e o conflito na escola. E “Procedimentos para Administrar Conflitos”, apresentamos vários estilos na gestão de conflitos, a saber:

estilo de evitação, de acomodação ou calmo, competitivo, compromisso e colaborativo, assim como o papel da mediação de conflitos na escola.

Parte II – Metodologia de Investigação, consta o quinto, sexto, sétimo e oitavo capítulo.

No quarto capítulo temos a “Metodologia”, onde apresentamos, a natureza do estudo, os sujeitos da investigação, o contexto da investigação bem como as técnicas, instrumentos e procedimentos da pesquisa.

No quinto capítulo “Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados, e Triangulação dos Resultados.

No sexto capítulo “Discussão”, apresentamos os dados dos resultados obtidos, através da técnica de tabulação.

No sétimo e último capítulo inclui as conclusões finais e as limitações do estudo.

Nas referências bibliográficas a pesquisa bibliográfica e documental, que serviu de suporte ao tema.

Por fim os “Anexos” que serviram de complemento da pesquisa e para a recolha dos dados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR

Os estudos sobre o papel do Diretor Escolar constituem uma das linhas de investigação no domínio da Administração e Gestão Educacional. Esta linha de investigação centra-se especificamente na identificação do tipo de liderança, procurando identificar as características dos bons administradores, de forma a entender que competências são necessárias para o correto exercício deste cargo. A par disso, os Diretores de Escolas possuem um papel fundamental na escola, uma vez que agem como líderes pedagógicos, em programas de desenvolvimento dos funcionários e também dos resultados alcançados pelos alunos, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a resolução de conflitos. Nesta primeira parte do nosso trabalho, far-se-á a abordagem teórica da gestão escolar, a partir da Teoria da Organização Burocrática, Teoria da Contingência, do Desenvolvimento Organizacional, da Administração por Objetivos e os Modelos de Orientação para a Ação. Faremos referência à função e o Perfil do Diretor Escolar, à participação da comunidade na escola, destacaremos também, a qualidade da educação, a situação educacional em Angola, os seus princípios gerais de intervenção educativa, bem como a liderança no ambiente de trabalho organizacional, nomeadamente a liderança funcional e transformacional.

1.1 – Definição de Conceitos Básicos

Para compreendermos o processo de gestão de conflito, procurámos explicitar alguns conceitos que dão sentido ao tema. Assim sendo, para o presente trabalho servem-se dos seguintes conceitos que se acham fundamentais:

Segundo Chiavenato (2002) o conceito de Ambiente é “tudo aquilo que envolve externamente um sistema, onde ele existe e opera” (p. 33).

Já no que concerne ao clima organizacional, segundo Rocha (2007), o mesmo diz respeito “à percepção dos efeitos subjetivos dos sistemas formais, estilos de liderança e outros fatores como atitudes, crença e motivação das pessoas que trabalham numa particular organização” (p. 93).

Por conflito, segundo Hollenbeck (2002) pode entender-se que é “o processo de oposição e confronto que pode ocorrer entre indivíduos ou grupos nas organizações, geralmente decorrente de relações de poder e de competição” (p. 35).

Segundo Chiavenato (2004) o conflito acontece quando “o alcance dos objetivos ou interesses de uma parte sofre interferência deliberada de alguma outra parte” (p. 415). Nesta esteira, o conflito pode ser entendido como a existência de divergência e colisão dos objetivos e interesses diferentes das partes.

Por Gestão, segundo Teixeira (2005) pode-se entender o “processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros. Pressupõe a existência de uma organização, isto é, várias pessoas que desenvolvem uma atividade em conjunto para melhor atingirem objetivos comuns” (p. 3).

Uma possível caracterização do papel do gestor escolar, em sentido genérico, reúne um conjunto de fatores propícios à obtenção e inventariação de concepções e de representações várias em torno dos modelos de gestão das escolas, enquanto organizações, das estruturas e das ações e dos atores participantes.

1.2 – O Diretor Escolar

O Diretor Escolar encontra-se marcado por uma pluralidade de orientações, sentidos e práticas em torno de todas as disposições formais e legais. Lima (1998) faz

referência a uma tipologia de classificação e caracterização conceptual dos modelos de gestão:

Os modelos de análise das organizações escolares, enquanto corpos teóricos e conceptuais permite-nos ter uma noção clara acerca das realidades escolares, mais especificamente as relacionadas com a temática escolar como organização Burocrática.

As teorias organizacionais e administrativas, escolas de pensamento, sistemas de administração que focalizam normativamente a escola do ponto de vista da Teoria da Contingência, do Desenvolvimento Organizacional (DO), da Gestão por Objetivos, etc são modelos modelos normativistas ou teorias que sugerem princípios organizacionais e estatuem soluções, no sentido de demonstrar como se deve administrar e organizar.

Os modelos de orientação para a ação, encerram orientações concretas e específicas para a ação organizacional e administrativa, apesar de enquadrados com as contribuições dos modelos teóricos de referência, asseveram um conjunto de regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a ação, atribuindo-lhes sentido, tendo como referência um quadro genérico mais ou menos formalizado.

Por último, os modelos praticados, que retratam o esforço de conceptualização em torno da caracterização profissional do Diretor Escolar enquanto resultado do processo de focalização das práticas efetivamente ocorridas/em ocorrência.

No quadro da presente investigação é atribuído um maior destaque a um outro tipo de modelos teóricos, designados por modelos juridicamente consagrados (Lima, 1998).

Este modelo centra-se em diversos princípios e orientações jurídicas, decididos por entidades formais com capacidade legislativa e é expressa através de suportes oficiais. Juridicamente constituem as referências essenciais, embora de tradução

variável, na organização e administração do sistema escolar, e simultaneamente, da própria configuração e ação do gestor.

1.2.1 – Escola Como Organização Burocrática

Os estudos sobre as organizações burocráticas podem ser divididos historicamente em três principais vertentes.

A primeira, orientada pelos princípios da “Ciência da Administração”, consiste na utilização da morfologia burocrática descrita por Weber. Tem origem no emprego de um padrão de burocracia mecanicista que deveria substituir formas pré-burocráticas de administração. Nesta perspectiva parte-se do pressuposto, de que a burocracia seria o modelo tecnicamente superior de administração, baseado em princípios de formalização, controlo e padronização organizações, para se fosse possível chegar a um certo nível de eficiência na organização (Motta, 2004).

A segunda, pode ser encaixada no campo da sociologia das organizações, apropriando-se do conceito de burocracia de Max e Weber. É uma perspectiva institucionalista, em que o principal fator de análise e prescrição organizacional é o grau de institucionalização/sedimentação do modelo burocrático ideal. Os estudos revelam que umas das grandes limitações da racionalidade burocrática na prática das organizações, de acordo com a sua natureza, podem ser a cultura, interesses, vínculos de dependência, etc., que restringem ou afetavam a concretização plena do modelo burocrático.

A terceira, está ligada ao campo da sociologia crítica, tendo como principais interlocutores Marx e Weber. Ouseja, a Escola de Frankfurt, sobretudo no sentido epistemológico, delatando que o conhecimento organizacional tradicional (positivista e funcionalista) está ao serviço da dominação burocrática e é essencialmente política.

As duas primeiras vertentes formam, até hoje, as linhas mestras do pensamento organizacional. A escola é amplamente burocratizada. Percebe-se isso nos exames, nos critérios de seleção, de promoção e nos programas. A compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico. Segundo Motta (2004) a “sua segurança e conformidade – que procura inculcar – parecem tranquilizar a sociedade” (p.232). Os frutos da escola não são apenas os frutos de uma burocracia, com todas as suas implicações, mas sim futuros reprodutores de uma sociedade burocrática em que as relações sociais são a sua base.

O saber que é transmitido nas escolas está relacionado com a divisão técnica do trabalho, e com a divisão social. A escola não forma só burocratas, mas também operários, empresários e ideólogos. É nela que é também reproduzido, o corpo docente. A escola pode gerar conflitos, mas também solucionar conflitos, uma vez que tem uma posição orgânica na sociedade, de equilíbrio através de um trabalho sutil e contínuo. De modo geral, a escola cumpre sua função de preservação e moderação das desigualdades.

A cumplicidade, lealdade, o culto à autoridade estão no centro da organização burocrática. “Subir na vida significa, entre outras coisas, a aceitação de que para atingir os escalões mais altos é preciso competir e que isso implica a percepção de que o destino social depende, antes de mais nada, da natureza individual” (Tragtenberg, 1981, p.15-30).

A educação de ordem burocrática é voltada para a ordem social e portanto, resolutamente aportada nas formas de cooperação e nas tecnologias disciplinares burocráticas (Motta, 2004).

1.2.2 – Teoria da Contingência

A teoria da Contingência surgiu quando a maioria das organizações utilizava os princípios da teoria clássica em sua gestão. O enfoque principal desta teoria vem da condição de que “tudo é relativo”, “tudo depende” e, neste contexto, diversos fatores contingenciais surgem e são levados em conta para a tomada de decisões e definição dos rumos das organizações, dentre os quais, pode-se citar como exemplo o ambiente, a tecnologia, o tamanho da organização, a estratégia e o ciclo de vida.

A Teoria da Contingência integra os pressupostos da teoria dos sistemas, no que respeita à sua interdependência e natureza orgânica da organização, para além do seu carácter aberto e adaptativo, a fim de preservar a flexibilidade, devido às frequentes mudanças do ambiente (Caravantes. 1999).

Chiavenato (2004), Burns e Stalker identificaram dois procedimentos administrativos que são influenciados pelo ambiente e que foram classificados em Organizações Mecanísticas e Organizações Orgânicas; a primeira caracteriza-se por estrutura burocrática, atribuições claramente definidas, decisões centralizadas, hierarquia rígida e comando único, sistema rígido de controlo, interação vertical, amplitude de controlo estreita, ênfase em regras e procedimentos formais, princípios de teoria clássica, apropriada para condições ambientais estáveis. Tal como refere Chiavenato (2004) “é uma estrutura flexível com pouca divisão do trabalho, interação entre os cargos, decisões descentralizadas e delegadas a cargos de nível inferior, visão sistêmica da empresa, hierarquia flexível com predomínio da interação lateral, ampla amplitude de controlo e maior confiabilidade nas informações informais, ênfase na Teoria das Relações Humanas, apropriada para condições ambientais instáveis” (p. 78).

1.2.3 – Desenvolvimento Organizacional

O conceito de Desenvolvimento Organizacional para fins deste estudo será considerado como sinónimo de mudança planeada integrando nos principais aspectos identificados nos modelos propostos por Beckard (1969), Conner (1992), Kotter (1996) e Fahey & Randall (1994). Sendo assim, Desenvolvimento Organizacional (DO) é um processo iterativo de planeamento, ação e avaliação, abrangendo toda a organização, que procura, através da aprendizagem, a adaptação a novas necessidades do ambiente externo, resultando em mudanças na estrutura e/ou na cultura organizacional e nos sistemas sociais. O objetivo final do DO é a melhoria organizacional e o bem-estar do empregado.

Conforme apresentado por Oliveira (1988) o Desenvolvimento Organizacional (DO) parte de determinadas premissas:

- A organização pode ser melhor adaptada, considerando as constantes mudanças que a empresa sofre ao longo do tempo;

- Para que a organização efetivamente mude, sua cultura precisa ser modificada.

Algumas hipóteses sobre a natureza e funcionamento de organizações apresentadas por Beckhard (1969) podem acrescentar esta lista de premissas que devem ser consideradas para o esforço de Desenvolvimento Organizacional (DO):

- A organização é constituída por grupos (equipas), por isso grupos são a unidade básica de mudança, não os indivíduos;

- As pessoas apoiam o que elas ajudam a criar, desta forma as pessoas afetadas pela mudança devem ter a oportunidade de participar ativamente e criar um senso de propriedade no planeamento e condução da mudança.

De acordo com Beckhard (1969) Desenvolvimento Organizacional (DO) se preocupa com a mudança e aperfeiçoamento de sistemas e subsistemas, estando

relacionado a metas de curto e médio prazos da organização. O modelo de DO proposto por Beckhard (1969) pode ser resumido:

1. O diagnóstico da situação atual significa o exame da necessidade de mudança e do estado do sistema. Este deve ser realizado em duas áreas da organização (Beckhard, 1969, p.29):

- “Diagnóstico dos subsistemas que compõem o sistema total da organização, que podem ser equipas/grupos ou níveis hierárquicos, identificando, por exemplo, as atitudes e capacidade para lidar com a mudança;

- Diagnóstico dos procedimentos em vigor na organização, como padrões e estilos de comunicação, relações entre grupos, administração de conflitos, estabelecimento de metas e métodos de planeamento”.

Com base nos resultados do diagnóstico realizado é definida a estratégia para mudança, ou seja, um plano incluindo a determinação dos sistemas que serão modificados, das atividades que serão realizadas e dos recursos necessários. Beckhard (1969) menciona os tipos de intervenções e táticas que poderão fazer parte da estratégia: Desenvolvimento de equipas; Aprimoramento das relações intergrupais; Estabelecimento de metas e planeamento e Formação.

2. A fase de educação refere-se à implementação de um esforço primordialmente educacional não orientado para ação, como por exemplo: participação em seminário relacionado ao DO ou em apresentações sobre melhoria da eficiência organizacional (Beckhard, 1969).

3. Consultoria e treinamento, a fase seguinte, no sentido utilizado pelo autor (Beckhard, 1969) representa a consultoria sobre práticas atuais ou o planeamento para novas práticas e a assistência especializada para a execução de atividades de treinamento que fazem parte do programa.

4. A última fase, representa a avaliação contínua dos efeitos do programa de mudança sobre a organização como um todo.

Algumas das condições que levam um esforço de DO ao fracasso citadas por Beckhard (1969), complementam o modelo apresentado: Excesso de dependência de auxílio externo ou de especialistas internos e falta de comprometimento da administração em relação a problemas e suas soluções; Falta de metas de mudança, apesar da existência de um programa; Clareza quanto ao objetivo da mudança, de forma a justificar os meios implementados; Discrepância entre o discurso da alta administração e seu efetivo comportamento, em relação aos valores e estilos; Falta de sincronismo entre o esforço de mudança na alta administração e os esforços no nível médio da organização e Tentativa de introdução de uma mudança organizacional em uma estrutura existente antiquada.

Além disso, Beckhard (1969) refere que as condições necessárias para esforços bem-sucedidos de DO consistem na: pressão do ambiente interno ou externo para realização da mudança; existe liderança; existem resultados intermediários tangíveis; alguma disposição para assumir riscos na tentativa de implementar novas formas de relacionamento; no esforço de mudança que é recompensada, assim como os resultados de curto prazo.

É possível compreender os elementos integrantes da mudança através da estrutura proposta por Conner (1992) definida como o conjunto de padrões que refletem a forma como as pessoas tendem a reagir durante transições. De acordo com o autor, para cada padrão existe um conjunto de princípios que podem ser implantados para aumentar a capacidade de absorver a mudança. Oito padrões críticos são identificados por Conner (1992) para administrar com sucesso a mudança organizacional:

Natureza da Mudança: a mudança ocorre quando o desafio percebido é maior que a capacidade de realização e o fator crítico que afeta a percepção da mudança como negativa ou positiva é o grau de controlo exercido sobre o ambiente. Quando situações podem ser antecipadas, o ajuste de expectativas e a adaptação necessária são pequenos, e sentimentos de estabilidade e conforto podem ser percebidos. Por outro lado, situações de grandes mudanças rompem com o que era esperado, surpreendendo pela falta de controlo da situação e causando confusão, medo, ansiedade, raiva e a perda do equilíbrio. Por este motivo a diferença chave entre o equilíbrio e o caos não é o volume, momento ou complexidade dos eventos e sim o grau com que as expectativas são atendidas. Neste contexto, a mudança é percebida como positiva quando existe a sensação de controlo da situação, sendo capaz de antecipar eventos e influenciar o ambiente. Desta forma, a resistência à mudança está relacionada à percepção da mudança como positiva ou negativa.

Processo de Mudança: leitura do modelo proposto por Lewin (1958), classificando a mudança como um processo de três fases: situação presente (estado de equilíbrio), situação de transição (desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos) e situação desejada. A manutenção ou introdução de grande mudança é possível somente quando o custo de manter a situação presente é maior que o custo de transição, tornando a mudança obrigatória. Considerando a capacidade limitada de assimilação da mudança pelas pessoas torna-se essencial manter o foco nestas situações de mudança mandatária, não desperdiçando energia com a implantação de boas ideias que não são imperativas. Cada pessoa na organização irá perceber a mudança através de sua visão de mundo (“frame of reference”), que determina expectativas e influenciam como as informações são percebidas e processadas. Desta forma, administrar transições

envolve administrar múltiplas realidades, representadas pelos diversos medos, esperanças e aspirações das pessoas.

Papéis na mudança: a importância de administrar a atribuição de papéis para o sucesso da transição. O autor define quatro papéis críticos para o processo de mudança: Patrocinador: indivíduo ou grupo que possui o poder para legitimar a mudança, decidindo o que será mudado e comunicando as novas prioridades; Agente: indivíduo ou grupo responsável por realizar a mudança; Público-Alvo: grupo de pessoas que precisa mudar; Defensor: indivíduo ou grupo que deseja a mudança, mas não tem poder para autorizar sua implantação.

As pessoas envolvidas na mudança estarão assumindo diferentes papéis em diferentes momentos. Quando existe uma discrepância entre os pronunciamentos da liderança e a realidade diária das pessoas lideradas, a perda é dupla; existe perda por não conseguir o que busca e, além disso, as pessoas aprendem a não ouvir outras comunicações no futuro.

Resistência à Mudança: é uma reação natural à ambiguidade, perda de controle e de equilíbrio. Conforme já mencionado, a resistência está relacionada ao nível de ruptura das expectativas em relação à nova realidade, estando diretamente relacionado com a visão de mundo particular de cada um.

Comprometimento com a Mudança: apesar da grande importância do comprometimento para a implementação da mudança, poucos patrocinadores e agentes compreendem como construir o comprometimento e como este pode ser rapidamente desgastado. Com base na observação de processos de mudança, o processo de construção do comprometimento está definido em três estágios: preparação, aceitação e comprometimento.

Cultura Organizacional e Mudança: o alinhamento efetivo entre cultura e mudança normalmente requer o desenvolvimento de crenças, comportamentos e premissas consistentes com as novas resoluções. As chances de implementar a mudança variam de acordo com a similaridade entre a cultura existente e as crenças, comportamentos e premissas necessárias para realidade proposta. Quanto maior a distância entre a cultura e a mudança desejada, menor a chance de sucesso na implementação desta mudança.

Sinergia: ocorre somente através da interação entre os membros de uma equipe. Caso as pessoas que trabalham juntas tenham pouca ou nenhuma oportunidade de uma interação apropriada, a tendência é que o desentendimento ocorra, iniciando um círculo de confusão/raiva, culpa, alienação e hostilidade.

Resiliência: a capacidade de absorver altos níveis de mudança com mínima alteração no comportamento.

Na visão de Conner (1992) as habilidades básicas necessárias para auxiliar na implantação de sinergia baseia-se em construir objetivos comuns, interdependência, empowerment e gestão participativa; fornecer suporte aos outros na expressão de novas ideias; encorajar análise de ideias contraditórias; ensinar o valor da integração de diferentes visões, incentivando a criatividade; utilizar os termos em comum para definir estrutura de atividades, responsáveis e prazos.

De acordo com Kotter (1996) grande parte do desperdício e angústia percebidos nos processos de mudança poderiam ter sido evitados, pois o método de gestão da mudança deve endereçar as barreiras à transformação para ser efetivo. Com base no estudo de casos de transformações bem-sucedidas. O autor Kotter (1996) identificou dois padrões comuns: A mudança útil tende a estar associada a um processo de várias

etapas, que cria poder e motivação suficientes para destruir todas as fontes de inércia; Este processo deve ser guiado por uma liderança de alta qualidade.

Desta forma, o modelo proposto está associado aos erros que dificultam os esforços de transformação. Cada uma das oito etapas do modelo proposto por Kotter (1996) é detalhada, tendo em vista as principais atividades que devem ser realizadas.

Estabelecer um senso de urgência: o maior erro é iniciar a mudança sem estabelecer um alto grau de senso de necessidade (urgência) nos gerentes e funcionários. Examinando o mercado e realidades competitivas; identificando crises oportunidades;

Criar a aliança: criar um grupo com poder suficiente para liderar a mudança; Fazer o grupo trabalhar junto como uma equipa;

Desenvolver a visão e estratégia: criando uma visão para ajudar a direcionar o esforço da mudança; desenvolvendo estratégias para atingir a missão;

Comunicar a visão da mudança: três padrões de comunicação ineficiente são comuns: a) Realizar apenas algumas reuniões e esperar que todos entendam a nova abordagem; b) O líder da organização realiza várias palestras, mas a maioria dos gerentes não se envolvem na comunicação; c) Esforço com newsletters e palestras, mas indivíduos em posições chave ainda se comportam de forma incoerente com a nova visão. Utilizando todos os veículos possíveis para comunicação constante da nova missão e estratégias; tendo a coalizão definindo o comportamento esperado dos funcionários;

Autorizar ações amplas: transpondo obstáculos; modificando sistemas ou estruturas que não estão alinhados com a visão da mudança; encorajando o risco e ideias, atividades e ações não tradicionais;

Gerar vitórias de curto prazo: planeando aprimoramentos visíveis da performance, ou “vitórias”; criando as vitórias; reconhecendo e recompensando visivelmente as pessoas que fizeram as vitórias possíveis;

Consolidar ganhos e produzir mais mudança: usando a credibilidade fortalecida para mudar todos os sistemas, estruturas e políticas que não se encaixam na visão da transformação; contratando, promovendo e desenvolvendo pessoas que podem implementar a visão da mudança;

Ancorar as novas abordagens na cultura: criando melhor performance através da orientação do comportamento para o cliente e produtividade; aprimoramento da liderança e administração efetiva; articulando as conexões entre novos comportamentos e o sucesso da organização; desenvolvendo formas de garantir desenvolvimento e sucessão da liderança.

De acordo com Fahey & Randall (1994) o comportamento de indivíduos e grupos é moldado por múltiplos componentes da organização: estrutura, estilo de liderança, processo de recrutamento, promoção e sistemas de informação, controle e recompensa. Desta forma, quando a organização decide reformular sua estratégia, seus componentes devem ser realinhados à nova realidade, de forma a incentivar as novas atitudes e comportamentos necessários para implementar a nova estratégia. Os autores Fahey & Randall (1994) propõem um modelo de três atividades que devem ser completadas com sucesso para a mudança, que possibilitará a implementação efetiva da estratégia: 1) Desenvolver parceria com membros da organização; 2) Diagnosticar capacidade da organização para implementar a estratégia de negócio; 3) Administrar as iniciativas de mudança, de forma que ocorra construção do compromisso e aprendizado. A seguir, o detalhamento destas atividades propostas.

Desenvolver Parcerias: a base para a implementação efetiva de uma estratégia. De acordo com Fahey & Randall (1994) para construir a parceria, a organização pode começar desenvolvendo um consenso sobre as atividades estratégicas do negócio, através do convencimento de pessoas chaves sobre as vantagens das ações tanto para a empresa quanto para os indivíduos. O engajamento da alta administração no processo de levantamento de informações e análise é uma forma de criar um entendimento comum sobre os riscos e oportunidades da nova direção estratégica e conseqüentemente criar compromisso. A partir do comprometimento dos executivos com as tarefas estratégicas será mais provável que os níveis abaixo recebam um direcionamento coerente. Só isso não é suficiente, também é preciso compartilhar com todos os níveis da organização as informações que motivaram a definição da nova direção estratégica, incluindo informações sobre concorrentes e clientes.

Diagnosticar a Capacidade da Organização: um levantamento rigoroso do ambiente interno da deve responder se a organização possui a capacidade necessária para implementar a estratégia escolhida, e caso não possua, quais as barreiras que impediriam o desenvolvimento desta capacidade. O desenvolvimento do diagnóstico em parceria com membros da organização é uma forma de mobilizar energia para a mudança.

Gerir a Mudança: Fahey & Randall (1994) discutem a sequência mais adequada das intervenções com o objetivo de implementar a mudança. De acordo com os autores Fahey & Randall (1994) a abordagem mais comum para realinhar a organização com sua estratégia é a orientada para o desenho; ou seja, quando a estrutura e sistemas formais são os primeiros a serem modificados pela alta administração e a mudança é utilizada como orientadora para transformar o comportamento. Neste caso, se necessário, pessoas são substituídas imediatamente. Esta abordagem é uma boa opção

quando é necessário um aumento da especialização ou uma mudança rápida. A abordagem orientada para a tarefa é mais apropriada, quando é necessária uma coordenação no sentido de conseguir que as pessoas certas trabalhem juntas, nas coisas certas e de forma correta. Esta abordagem utiliza o desejo de implementar a estratégia como a fonte de energia para a mudança, tendo início com o desenvolvimento de um consenso entre todas as partes relevantes sobre a importância de realizar as tarefas estratégicas.

A alta administração desenvolve, com a ajuda de “times” compostos por funcionários chave, um novo modelo organizacional alinhado com a estratégia, que especifica mudanças no processo de trabalho e gestão em todos os níveis. Com a implantação de novos padrões de trabalho, novas competências necessárias são desenvolvidas e podem ser reforçadas através de aconselhamento e treinamento. O processo de aprendizado organizacional que se inicia fortalece o comprometimento das pessoas. Conforme o novo padrão administrativo mostra-se efetivo, mudanças na organização formal podem ser feitas conforme necessários, de forma que estarão apenas ratificando e reforçando o comportamento já aprendido.

Esta abordagem orientada para a tarefa maximiza a prontidão para a mudança, pois na maior parte das organizações existe maior concordância sobre a necessidade de confrontar problemas do negócio se comparado a mudanças estruturais ou substituição de pessoas. Por outro lado, esta abordagem é mais demorada para ser implementada e depende mais do talento do executivo que lidera o processo (Fahey & Randall, 1994).

Ao discutir a reformulação dos processos de negócio alinhados com a estratégia, os autores, Fahey & Randall (1994) ressaltam os cinco elementos chave, necessários para o esforço de gestão da mudança:

Visão e princípios: a visão se refere às aspirações da empresa para o futuro e deve fornecer a direção dos esforços. Para que as pessoas se motivem com a visão, esta precisa representar um futuro em que estas pessoas gostariam de participar;

Liderança: a administração sénior precisa ser o catalisador para que o esforço de mudança seja amplamente suportado, tendo em vista que este grupo possui uma visão geral da situação, responsabilidade pela direção estratégica da empresa, acesso a recursos para implementar a mudança e foco no todo e não na parte. O papel dos líderes no processo de mudança envolve colocar as coisas em movimento (catalisador), comunicar as mensagens (champion) e moldar os novos comportamentos (coach). O compromisso da equipa administrativa é essencial para o sucesso da mudança, além disso, este compromisso precisa ser replicado para os sucessivos níveis da organização (Fahey & Randall, 1994);

Senso de Urgência: criar concordância sobre a mudança, baseada na realidade, e alta prioridade;

Plano e Estrutura Paralela: o plano de mudança pode fornecer uma direção em um período de ambiguidade. Um plano precisa ser desenvolvido para construir o comprometimento. Além disso, para executar a mudança no prazo, pode ser determinada uma estrutura paralela, ou seja, um grupo temporário de equipas que estão livres para trabalhar somente no esforço de mudança;

Capacidade para Mudar: tecnologias e métodos, conhecimentos e habilidades (administração de projetos, técnico e gestão da mudança).

1.2.4 – Administração por Objetivos

Na década de 1950 a ideia de Administração que estava baseada no processo e na preocupação com as atividades, foi substituída pela incidência nos resultados e

objetivos a alcançar. A Administração por Objetivos é um processo em que superiores e subordinados identificam e negociam objetivos comuns. Estes definem as áreas de responsabilidade de cada um em termos de resultados esperados, utilizando esses objetivos como guias na sua atividade. Continuadamente é realizada uma avaliação que compara os resultados esperados com os resultados alcançados, sendo assim possível uma avaliação do desempenho de todos os envolvidos. Segundo Chiavenato (2003) a Administração por Objetivos proporciona a avaliação de desempenho humano, a remuneração flexível e a ligação entre objetivos organizacionais e individuais e apresenta as seguintes características: 1) Definição conjunta de objetivos entre superior e subordinado; 2) Estabelecimento de objetivos para cada departamento ou função; 3) Interligação entre os vários objetivos departamentais; 4) Ênfase na medição e controle dos resultados; 5) Avaliação contínua, revisão e reciclagem dos planos; 6) Participação ativa da direção; 7) Apoio intenso do *staff*.

Os critérios para a escolha dos objetivos, segundo Chiavenato (2003) são fixados de acordo com a prioridade e a contribuição para o alcance dos resultados da organização.

A importância dos objetivos passa por uma série de razões, entre as quais: 1) Os objetivos proporcionam uma diretriz ou uma finalidade comum; 2) Permitem o trabalho em equipa e eliminam as tendências egocêntricas de grupos existentes na organização; 3) Servem de base para avaliar planos e evitam erros devido à omissão; 4) Melhoram as possibilidades de previsão do futuro. A organização deve dirigir o seu destino em vez de se submeter a insucessos ou ao acaso; 5) Quando os recursos são escassos, os objetivos ajudam a orientar e prever a sua distribuição criteriosa.

Os objetivos devem ser graduados através de uma ordem de importância, relevância ou prioridade, numa hierarquia de objetivos em função da sua contribuição à

organização no seu todo. A Administração por objetivos apresenta uma série de aspetos positivos decorrentes da sua aplicação nas organizações. Mas não é contudo uma solução para todos os problemas. A má interpretação ou uma aplicação incompleta ou deturpada da administração por objetivos conduz a problemas. Assim torna-se essencial, uma análise crítica e reflexiva acerca dos aspetos positivos ou benefícios e dos seus riscos. São aspetos positivos da Administração Por Objetivos (APO) segundo Chiavenato (2003):

- i. A focalização conjunta dos esforços organizacionais no alcance de objetivos.
- ii. A retroação é intensamente utilizada, ou seja, existe constantemente um feedback entre subordinados e superiores, que permite um reajustamento nos objetivos;
- iii. Gera motivação para o alcance dos objetivos;
- iv. A avaliação dos resultados é mais objetiva;
- v. Contribui para uma maior satisfação no trabalho, devido às recompensas existentes;
- vi. Os objetivos operacionais e os departamentais são realizados segundo os objetivos organizacionais;
- vii. Maior eficácia através do planeamento.

Apresentando também possíveis problemas que podem advir de uma má interpretação da administração por objetivos segundo Chiavenato (2003):

- i. Seguimento rígido de objetivos desajustados;
- ii. Pode conduzir a um excesso de registos, o que produz lentidão no processo da Administração por Objetivos, tornando-o pouco prático;
- iii. A centralização nos objetivos mais facilmente mensuráveis e a curto prazo, do que nos resultados mais importantes;

- iv. Objetivos incompatíveis, podem levar à falta de cooperação entre departamentos;
- v. Pode ocorrer coerção sobre os subordinados;
- vi. A falta de cooperação e de espírito de equipa é prejudicial para a Administração por Objetivos;
- vii. O processo da Administração por Objetivos pode ser prejudicado, devido aos valores organizacionais que desmotivam a participação;
- viii. Mudanças constantes nos objetivos, podem causar instabilidade

1.2.5 – Modelos de Orientação para a Ação

Face ao carácter geral e potencial dos modelos teóricos e designadamente dos modelos juridicamente consagrados, existem outros tipos de modelos que encerram orientações concretas e específicas para a ação organizacional e administrativa.

Os modelos de orientação para a ação, não sendo indiferentes às possíveis contribuições dos modelos teóricos de referência, comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a ação, conferindo-lhes sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado. Contudo, são distintas as orientações e diversa as regras a convocar para a ação, consoante os processos de produção e os atores que as produzem e reproduzem.

Face ao exposto, Lima (1998) distingue os modelos de orientação para ação entre modelos decretados - ou de reprodução - e modelos recriados - ou de produção.

Os modelos decretados são os modelos mais visíveis e mais facilmente reconhecidos dado a sua formatação formal, descritos e explicitados na legislação e outros documentos de orientação normativa; e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas, designadamente, o papel do gestor escolar.

A partir do momento em que o modelo decretado ganha visibilidade social e as diversas regras que o constituem escapam das mãos do legislador/produtor, ultrapassando os limites do espaço de concepção e de produção de orientações, estas são forçosamente objeto de interpretação por quem as lê ou procura conhecer.

Os modelos decretados e as regras formalmente produzidas são objeto de interpretações e recontextualizações diversas, podendo a sua interpretação redundar já não numa mera reprodução, ou numa reprodução perfeita das regras formais estabelecidas, mas sim, resultar na produção de novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes. Estamos na presença dos designados modelos recriados ou de produção.

Se admitirmos que, na escola, os atores nem sempre se limitam a uma reprodução perfeita e integral das regras formais, produzidas pelas estruturas de topo - modelo decretado -, mas que em vários momentos se arrogam como produtores de novas regras, muitas das vezes concorrentes ou até em oposição às regras formais, mas inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos escolares, é passível concluir que o conjunto de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas. Pelo contrário, podem assumir uma posição de distinção e conflito, fruto das condições e especificidades do contexto escolar, ou mesmo, alguma condição de ilegalidade, visto que tais regras são produzidas e reproduzidas localmente sem que jamais venham a ser objeto de identificação externa (Lima, 1998).

Com caráter mais ou menos pontual e localizado, estas regras podem coexistir com outras de condição formal-legal, sem colocar em causa ou afastar o modelo decretado. É de entendimento geral, que em nenhuma organização se age sempre de acordo com as regras formais e o modelo decretado, porque tal não é considerado

possível, ou desejável, ou justo, mesmo nos casos em que as regras alternativas produzidas procuram interpretar melhor e garantir o cumprimento do “espírito da lei” (Lima, 1998, p.11). Contudo, as orientações e as regras criadas em contexto escolar podem ser recriadas e substituírem as regras decretadas em determinado modelo.

1.2.6 – Modelos Praticados

As regras externa ou internamente obradas, de caráter formal-legal ou não, têm impactos variáveis ao nível do plano da ação. Por outras palavras, podem vir, ou não, a ser produzidas e respeitadas no momento da tomada de decisão e da realização de atos de gestão pedagógica e administrativa.

Assim sendo, os modelos de gestão de e o papel do Diretor são por natureza plurais e diversificados. “As regras efetivamente praticadas, em uso efetivo na ação, se não podem total e generalizadamente ignorar as regras constantes nos modelos de gestão juridicamente consagrados e nos modelos de orientação para a ação, podem centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas” (Lima, 1998, p.12).

Por força das margens de autonomia relativa, mesmo quando esta não está prevista formalmente, os atores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras supra estabelecidas, “não jogam apenas um jogo com regras dadas, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (Lima, 1998, p.12).

1.3 – O Papel do Diretor Escolar

Os Diretores de Escolas possuem um papel fundamental na escola, uma vez que agem como líderes pedagógicos, no que toca às escolhas de prioridades do estabelecimento. A sua função é avaliar, organizar e participar na elaboração dos

programas pedagógicos enfatizando o sucesso escolar dos alunos. Agem como líderes nas relações humanas. Segundo Tres (2010) “também agem como líderes em relações humanas porque "o gestor deve atuar como líder, ou seja, formar pessoas que o acompanhem em suas tarefas e prepara-las para serem abertas às transformações" (p.3), enfatizando a concepção e a conservação de um ambiente escolar positivo e a resolução de conflitos. Isto implica, antes demais um consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo a disciplina na escola.

Podemos então dizer que, a motivação, o ânimo e a satisfação não são apenas da responsabilidade do gestor. Tem que existir também uma colaboração efetiva por parte dos professores, em equipa para que em conjunto melhorem a qualidade do ambiente de ensino, contribuindo assim para uma aprendizagem mais eficaz.

O papel do gestor em escolas também inclui estabelecer objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores, de modo a auxiliá-los no decurso das suas funções em contexto educativo. “Os gestores devem conscientizar de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar” (Santos, 2002, p.16).

Nas escolas, onde a integração dos professores é feita de forma racional e equilibrada, os resultados tendem ser melhores, do que naquelas em que os professores se mantêm profissionalmente isolados, “porque isoladamente, ainda que haja competência e comprometimento, os resultados do trabalho são quase sempre insignificantes” (Borges citado em Andrade, 2004, p.42).

Os professores e a escola tem que estar em sintonia e caminhar em juntos em rumo ao sucesso escolar. Num ambiente de gestão participativa, o trabalho de equipa e a existência de um clima relacional de uma escola provém, basicamente, dos indivíduos

que nela atuam. São estes que determinam as relações internas, através do acolhimento, da aceitação, da empatia, da comunicação, do diálogo, do ouvir e do escutar, do partilhar interesses, preocupações e esperanças. Contudo, para que haja que seja fomentado um ambiente de desenvolvimento e progresso "as escolas necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar na resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias" (Luck et al.,2002, p.34). Para tal, o Diretor Escolar deve agir como mediador entre o trabalho e as relações humanas e ter iniciativa em conjunto com sua equipa, para que possa haver uma mudança e a quebra de paradigmas já existentes.

O papel principal do Diretor no que respeita à inovação é saber acompanhar essa mudança e levar a organização a atingir os seus objetivos de modo a atender às necessidades dos seus alunos e à promoção do seu desenvolvimento. Pois, devido a sua posição no organograma escolar, é ele quem tem o maior poder de decisão e influência sobre os restantes setores escolares.

1.4 – Gestão Escolar, Perfil e Funções do Diretor

Cabe ao Diretor Escolar garantir que a escola concretize sua missão, ou seja, ser um local direcionado para educar, construtora do conhecimento com vista à aquisição de competências e formação de valores.

O Diretor deve estimular e integrar a comunidade educativa na elaboração do projeto educativo, fomentando uma gestão participativa. Por outras palavras, incentivar a participação dos demais atores educativos, respeitando-os e respeitando as suas opiniões, adotando um modelo de gestão democrática. Para tal é fundamental que se consciencialize de que, sozinho, não pode gerir todos os problemas da escola e que tem

que ser feita uma descentralização das funções, isto é, a partilha de responsabilidades com os alunos, pais, professores e funcionários.

Na gestão participativa todos os atores envolvidos no processo participam nas decisões, que uma vez tomadas precisam ser analisadas coletivamente. “O conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer representante da comunidade que esteja interessado na escola e no processo pedagógico” (Luck, 2002, p.15).

Quer isto dizer que o sucesso da escola não reside unicamente na pessoa do gestor ou numa estrutura administrativa autocrática – centralização das decisões. Para uma escola tenha sucesso, é fundamental que o Diretor Escolar seja um líder cooperativo, que consiga aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão alargada do que é a escola e atuar quer seja em aspetos pedagógicos, financeiros e culturais quer nos administrativos de modo a promover o crescimento da instituição escolar onde atua.

Um bom Diretor escolar deve ser aquele que tenha determinação, força, responsabilidade e compromisso com o seu trabalho, esse deve ser o perfil de um gestor frente aos novos desafios que o mundo moderno impõe, porque a sua competência e a qualidade estão na capacidade e na agilidade em tomar as decisões certas na hora certa, e na capacidade de conseguir com muitos esforços atender as necessidades da comunidade.

Com chegada das novas tecnologias e a rapidez circulação da informação o gestor tem a obrigação de não cometer os mesmos erros do passado. Acima de tudo precisa de estar preparado para enfrentar as mudanças.

CAPÍTULO II – A LIDERANÇA NO AMBIENTE DE TRABALHO ORGANIZACIONAL

A liderança é uma influência interpessoal vigente em determinada situação, na qual está presente o processo da comunicação humana, visando atingir objetivos comuns.

Na Escola, a liderança deve favorecer a comunicação humana, ser capaz de promover a motivação especificamente em razão de que as ações permitam aceitar as diferenças, respeitar o individual e se agregar a um objetivo singular e coletivo.

O Diretor Escolar precisa ter jogo de cintura e saber lidar com as diferenças, pois em um ambiente escolar pode haver diversas. Alguns fatores são relevantes, pois enfocam questões de comportamento, tais como a competição desonesta. Em outras respostas são citadas a mesmice, a falta de criatividade e incentivo do professor, o mal relacionamento entre os colegas de trabalho, a não valorização do profissional e a falta de diálogo. Desta forma, a liderança é uma das temáticas que mais atenção tem merecido por parte de investigadores e profissionais dos diversos setores de atividade. Considera-se um tópico fundamental nas relações de trabalho, uma vez que os liderados identificam o estilo de liderança como um fator desencadeador dos conflitos laborais, as incompatibilidades pessoais e/ou profissionais entre líder e liderado(s), a coexistência de lideranças formais e informais, bem como, a integração dos diferentes estilos ao longo da cadeia hierárquica de uma organização. Neste capítulo se propõe apresentar as diversas teorias que caracterizam o líder no ambiente de trabalho, os tipos de liderança, com particular destaque a liderança funcional e a liderança transformacional.

2.1 – A Liderança no Ambiente de Trabalho Organizacional

Durante muitos anos, a liderança foi estudada e entendida como um traço de personalidade, isto é, dependendo exclusivamente de características pessoais e inatas do sujeito. Atualmente, percebemos que uma atitude de liderança depende da aprendizagem social do indivíduo e, por isso mesmo, pode ser treinada/aperfeiçoada. Apesar disso, persistem inúmeras dúvidas conceituais. São muitos os trabalhos realizados em torno deste tema, bem como, focos e níveis de análise/intervenção; talvez por isso sejam inúmeras as confusões conceituais relacionadas com a liderança, nomeadamente aquela que equipara liderança a chefia. Na verdade, o conceito de liderança e o exercício (in)formal da mesma nem sempre estão associados de forma direta.

As organizações, para alcançar os objetivos que se propõem e se atribuem, organizam-se a elas próprias. A ação de organizar pressupõe trabalho conjunto ou ação concertada. Daqui emerge a necessidade de gerar acordos e de gerir expectativas, criar linguagens comuns e de encontrar soluções aceitáveis para problemas que enfrentam em conjunto. A definição e alcance de objetivos é uma atividade política ou estratégica, no sentido em que implica escolhas e preferências, definição de prioridades, formação de alianças e coligações. E, neste processo, o debate ou confronto, o diálogo ou a concertação (conversação), o trabalho de persuasão ou de legitimação, desempenham um papel nuclear (Gomes & Colabs, 2000).

Neste contexto, agir é comunicar. E, fazê-lo de forma eficaz, implica atender a diferentes interesses em jogo e não perder de vista os diferentes destinatários da comunicação.

A liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias e pode ser liderança estatutária e emergente. A liderança

estatutária ou formal está associada a uma posição na estrutura de poder formal, à qual correspondem comportamentos esperados de indivíduos, ocupando um estatuto oficialmente reconhecido. Por contraste, a liderança emergente corresponde àquela que é exercida por alguém, independentemente da posição oficial que ocupa. Um membro que não detenha uma posição oficial de liderança, pode exercer uma influência decisiva no grupo, por exemplo ao expressar uma ideia proveitosa, ao colocar uma questão pertinente, ao ajudar o grupo a formular um plano ou mesmo ao fazer sugestões úteis ao líder estatutário. Muitos estudiosos parecem pensar a liderança como se ela fosse somente, ou primariamente, fixada quer através de nomeação ou eleição quer a partir de habilidades especiais e/ou preparação/formação. Nesta base, aqueles que dividem as pessoas em dois grupos: líderes e seguidores, ou, se preferirmos líderes e subordinados. Desta forma, assiste-se à identificação restritiva da liderança com a liderança formal. A liderança é, desejavelmente, um processo que implica capacidade de influenciar os outros através de um processo de comunicação, o objetivo final de realizar uma tarefa. A liderança deve ser alvo de autoanálise e autocrítica, já que ela é um processo interativo, que não acontece com uma pessoa isolada.

O comportamento dos sujeitos implica que o líder adote um estilo de liderança específico e adequado às características desse grupo. Pelo processo de influência, o líder pode alterar o comportamento dos sujeitos, de modo intencional, através das estratégias que utiliza para impor o seu domínio e ascendência. É pois importante que o líder se relacione com todos os elementos do grupo que lidera. Como apareceu numa definição de Liderança, anteriormente citada, neste processo complexo de liderar, há uma influência interpessoal que surge como resultado da comunicação entre os interlocutores envolvidos no processo, acerca de um determinado objetivo (Fachada, 1998).

O comportamento de liderança engloba diversas funções relacionadas com o estruturar, distribuir funções, orientar, coordenar, controlar, motivar, elogiar, punir, reforçar, etc. Contudo, o fundamental da liderança baseia-se no direcionar o grupo para metas específicas.

Durante muito tempo, a liderança foi estudada como estando relacionada com características pessoais e inatas do sujeito. Considerava-se que as qualidades inerentes ao líder, tais como a inteligência, a amabilidade, a força física, etc. Eram determinadoras dos potenciais líderes. Surge, assim, a teoria dos traços de personalidade que considerava que o líder possuía características que o identificavam e que o tornavam o grande homem (Fachada, 1998), e em que a liderança era percebida como intrinsecamente individual (Parreira, 2000). O líder era, então, visto como possuindo características em potência ou atualizadas, sendo que esta competência era um traço estável da sua personalidade. A teoria do traço considerava que a capacidade de liderança poderia ser diagnosticada através de testes e questionários.

No entanto, esta teoria deparou-se com duas dificuldades, que não conseguiu ultrapassar (Parreira, 2000):

- Dificuldade em isolar um conjunto finito de características e traços que defina todos os líderes e, que todos os líderes possuam;

- Dificuldade em assegurar que essas características estejam ausente em todos os não líderes. Abandonou-se, em consequência, a teoria em causa, por não ser possível encontrar traços de personalidade que diferenciassem um líder de um não líder.

Passou a ser foco de estudo, em vez do indivíduo líder, o processo de liderança. A liderança é, atualmente percebida como algo que pode ser treinado e aprendido, através da adaptação do líder às funções de liderança. Mediante esta postura, nos anos 50, investigadores da Universidade de Ohio identificaram duas categorias de

comportamento que, combinadas em índices elevados, eram o cerne de uma boa liderança: iniciação de estrutura (definição de objetivos e execução de tarefas) e consideração (confiança mútua, ajuda, relações amistosas). A equipa da Universidade de Michingan traduziu estas categorias comportamentais para: orientação para as tarefas e orientação para as pessoas.

2.2 – Tipos de Liderança

Vários foram os autores que abordaram os tipos de liderança. No entanto, sobressai-se uma teoria mais comunmente referenciada, e muito utilizada, de White & Lippitt (1939). De acordo com estes autores existem essencialmente três tipos de liderança: Autoritária, Liberal e Democrática.

Assim, explorar-se-ão as características principais de cada tipo, trabalhando vantagens e inconvenientes de cada um.

Iniciaremos esta abordagem pelo estudo do líder autoritário: fixa diretrizes sem a participação do grupo, determina as técnicas para a execução das tarefas. É também ele que designa qual a tarefa de cada um dos subordinados, e qual será o companheiro de trabalho de cada sujeito. É dominador, provocando tensão e frustração no grupo. Tem uma postura essencialmente diretiva, dando instruções concretas, sem deixar espaço para a criatividade dos liderados. Este líder é pessoal, quer nos elogios, quer nas críticas que faz. As consequências desta liderança estão relacionadas com uma ausência de espontaneidade e de iniciativa por parte dos liderados, bem como pela inexistência de qualquer amizade no grupo, visto que os objetivos são, o lucro e os resultados de produção. O trabalho só se desenvolve na presença física do líder, visto que quando este se ausenta, o grupo produz pouco e tende a indisciplinar-se, expandindo sentimentos

recalcados. O líder autoritário provoca grande tensão, agressividade e frustração no grupo.

Relativamente ao estilo de líder liberal, também denominado de *laissez faire*, não há imposição de regras. O líder não se impõe ao grupo e conseqüentemente não é respeitado. Os liderados têm liberdade total para tomar decisões, quase sem consultar o líder. Não há grande investimento na função, no estilo liberal, havendo participações mínimas e limitadas por parte do líder. Quem decide sobre a divisão das tarefas e sobre quem trabalha com quem, é o próprio grupo. Os elementos do grupo tendem a pensar que podem agir livremente, tendo também desejo de abandonar o grupo, visto que não esperam nada daquele líder. Como não há demarcação dos níveis hierárquicos, corre-se o risco do contágio desta atitude de abandono entre os subordinados. Este é frequentemente considerado o pior estilo de liderança, pois reina a desorganização, a confusão, o desrespeito e a falta de uma voz que determine funções e resolva conflitos.

No que respeita ao terceiro estilo de liderança, o líder democrático assiste e estimula o debate entre todos os elementos. É o grupo, em conjunto, que esboça as providências e técnicas para atingir os objetivos. Todos participam nas decisões. As diretrizes são decididas pelo grupo, havendo contudo um predomínio (pouco demarcado) da voz do líder. O grupo solicita o aconselhamento técnico do líder, sugerindo estas várias alternativas para o grupo escolher. Cada membro do grupo decide com quem trabalhará e é o próprio grupo que decide sobre a divisão das tarefas. O líder tenta ser um membro igual aos outros elementos do grupo. O líder democrático, quando critica ou elogia, limita-se aos factos, é objetivo. Este tipo de liderança promove o bom relacionamento e a amizade entre o grupo, tendo como consequência um ritmo de trabalho progressivo e seguro. O comportamento deste líder é essencialmente de

orientação e de apoio. Surgem, em resumo, grandes qualidades de relação a nível interpessoal, bem como bons resultados ao nível da produção / resultados.

Mediante estes três tipos de liderança, cabe a cada sujeito escolher aquele que mais se adapta às suas próprias características, às funções, competências e feitos dos liderados, bem como às tarefas e contextos de realização dos objetivos. Perante o que foi exposto e, sabendo-se já que a liderança é uma competência a ser trabalhada e exercida, devemos, talvez, escolher o estilo que mais resultados positivos tragam, quer para o líder, quer para os liderados.

É, no entanto, importante salientar que não há estilos puros, em termos práticos: ninguém é um único estilo de liderança, mas o que acontece é que os líderes têm mais ou menos características de um ou de outro tipo. Sucede, também, que mediante situações específicas os líderes adotem um estilo mais adaptado e mais eficaz às vicissitudes do projeto, da equipa, do contexto, dos prazos, etc.

Assim, se os tentássemos representar, os tipos de liderança ficariam numa espécie de um contínuo, em que se tocam e até se podem sobrepor nalguns aspetos.

Os diferentes estilos tocam-se e não têm, portanto, uma delimitação específica. Por exemplo, um líder laissez-faire que perceba que perdeu o controlo da equipa, pode adotar um estilo mais autoritário. Um líder democrático, num momento em que tem um trabalho para realizar e a entrega tem de ser imediata, pode também optar por uma postura um pouco mais autoritária. Da mesma forma, um líder democrático que sinta que a equipa está a correr muito bem, pode desleixar-se um pouco e cair num estilo mais laissez-faire. Os estilos vão variando conforme a motivação da equipa e o momento em que esta se encontra. O estilo de liderança depende, também, das características pessoais: uma pessoa insegura irá optar, defensivamente, por um estilo que a proteja, por exemplo, o autoritário, que não permite que a questionem.

O estilo de liderança depende, similarmente, da equipa que temos em mão, da competência dessa equipa. Uma equipa de pessoas mais jovens, com pouca experiência precisará de mais alguma directividade. Poderá, do mesmo modo, depender do tamanho do grupo: um grupo grande terá uma liderança mais autoritária e democrática quanto baste; enquanto que um grupo médio deverá ter diretrizes mais democráticas e menos autoritárias; já um grupo pequeno poderá ser liderado com mais democracia e *laissez-faire*. Também se arriscaria a dizer, que, provavelmente, uma liderança diretiva, mais autoritária estará mais apropriada a sujeitos com baixa competência, que necessitam de instruções precisas para a realização eficaz das tarefas.

Será, talvez, um estilo importante para principiantes inseguros. Com pessoas com elevados níveis de competência, com vasta experiência, o estilo de liderança mais eficaz será participativo (democrático) no sentido de fornecer orientação e apoio. Este estilo motiva muito as pessoas visto que lhes atribui bastante responsabilidade.

Contudo, a liderança não deriva unicamente das características idiossincráticas do líder. Há uma série de outras variáveis que influenciam a dinâmica deste processo. Assim, o exercício da liderança é, também, dependente da situação e do contexto. De acordo com a teoria do traço de personalidade, como já visto anteriormente, um líder seria sempre líder, em todas as condições, sempre de modo eficaz e com todos os indivíduos. Isto não se verifica: acontece sim, que um líder pode ter muito sucesso num contexto e numa outra situação, verificar-se o insucesso. O comportamento do líder é, então, influenciado pelo contexto e pelos liderados com quem se relaciona.

Não existe, pois, nenhum estilo de liderança único e válido para todas as situações e para todos os sujeitos e, será, conseqüentemente, importante atender a três fatores: o líder (valores, convicções, confiança nos subordinados, modo de liderar, etc.); o subordinado (gosto pelo trabalho, recetividade ao líder, expectativa de participação

nas decisões, experiência na resolução de problemas, etc.); o contexto (a situação: tipo de empresa, valores, diretrizes, objetivos, complexidade, organograma, etc.).

Não podemos, no entanto, esquecer que a liderança não se realiza em isolamento. Para liderar é necessário que haja interação entre um elemento, que será implícita ou explicitamente, o líder e outros sujeitos, os liderados. Mediante esta interação, a liderança pode ter dois tipos de orientação, havendo a possibilidade de ser mais orientada para as pessoas ou para as tarefas.

Quando a essência do líder está direcionada para as pessoas, existe nele uma maior sensibilidade às problemáticas dos outros. Atende às pessoas como seres humanos e não como máquinas de trabalho. Existe uma preocupação autêntica pelos elementos da equipa, quer relativa ao modo como estes realizam as tarefas, quer relativa ao seu bem-estar e motivação. Como consequência, há uma maior satisfação por parte dos liderados, que se traduz numa melhor coesão grupal. Contudo, este estilo de liderança não origina um aumento direto da produtividade, visto o objetivo estar mais orientado para os sujeitos.

Quando a orientação do líder está mais direcionada para a tarefa, ou para a produção, existe uma preocupação com a realização das atividades, valorizando-se os resultados e os lucros, sempre com o objetivo de desenvolver a organização. Há uma preocupação excessiva com as tarefas em deterioramento das pessoas que as executam. Isto pode provocar a diminuição da coesão grupal e da satisfação dos liderados. Contudo, esta satisfação poderá aumentar se o líder mostrar aos subordinados o que espera deles. Isto significa que o efeito sobre a produtividade estará dependente do estilo de liderança para a tarefa. Assim sendo, uma liderança autoritária terá consequências negativas, ao passo que uma liderança diretiva e estruturada terá

consequências de produção mais positivas, no sentido que cada um sabe o que se espera dele e isto não lhe é imposto de modo rígido e inflexível.

Da combinação destes dois estilos de liderança, resultam cinco posições:

1. Gerência empobrecida: baixa orientação para a tarefa e baixa orientação para as pessoas:

Este tipo de líder deseja apenas permanecer no sistema, reagindo o menos possível. Não contribui significativamente para a organização. Planifica pouco. Adota uma postura passiva, não se envolvendo demasiado nas situações, reagindo com indiferença. Não contribui para a produtividade e considera que, se algo correr mal, nada pode fazer para alterar a situação. Evita o conflito para não defender pontos de vista, mantendo-se indiferente. Ignora o erro dos colaboradores e reenvia-lhes a totalidade da responsabilidade.

2. Clube Recreativo: alta orientação para as pessoas e baixa orientação para as tarefas: O líder valoriza muito as atitudes e os sentimentos dos seus subordinados, preocupando-se com o que estes pensam e querendo a aprovação destes. Por isso, apresenta uma postura simpática e disponível, privilegiando, apenas, o convívio e a boa disposição. Não impõe a vontade própria aos outros, acontecendo que cada um faz as tarefas que quer a um ritmo próprio. Esta postura cria sérias dificuldades na obtenção dos objetivos de produção, visto que este líder tem grande dificuldade em exigir algo aos liderados. Não tem coragem de chamar a atenção para as falhas cometidas. Como também não pretende um ambiente de conflito, as tarefas são dificilmente realizadas. Este tipo de liderança provoca também alguma insatisfação ou frustração nos liderados visto que não são propostos novos desafios, as pessoas não se sentem realizadas.

3. O homem organizacional: orientado de igual forma para as pessoas e para as tarefas. O líder procura ter um bom relacionamento com os seus subordinados, estando

atento ao que eles pensam. É importante, para este líder, ser positivamente avaliado pelos colegas o que faz com que adapte como suas as opiniões que lhe parecem mais acertadas e que interessam à maioria. Em função desta apreciação positiva do grupo, o líder não se expõe muito, tendo relações superficiais com os subordinados. Procura envolver os liderados no trabalho, não exerce muita pressão neles e só lhes exige o que eles permitem. Evita extremos. Planeia o trabalho sem pormenor para promover a iniciativa, a autonomia e a responsabilidade. Cede nalguns aspetos para obter vantagens noutros.

4. Gerência: alta orientação para a tarefa e baixa orientação para as pessoas – O líder quer ser dominador e poderoso, sendo o seu objetivo vencer. É determinado e sente-se realizado quando atinge níveis altos de produção, olhando somente para os resultados. Não valoriza os esforços dos subordinados atribuindo-lhes culpas quando surgem falhas no sistema. O seu relacionamento com os subordinados rege-se pela autoridade. Este líder impõe a sua vontade, mesmo que vá contra a vontade dos outros nunca confiando nestes. Organiza condições de trabalho que reduzem os aspetos afetivos de modo a impedir que os fatores humanos possam prejudicar a eficácia.

5. Equipa: alta orientação para a tarefa e alta orientação para as pessoas. O líder acredita na relação existente entre as necessidades de produção da organização e as necessidades dos indivíduos que trabalham essa organização, favorecendo o desejo de autorrealização. Assim, adota uma postura de motivar os subordinados, no sentido destes ambicionarem elevados padrões de desempenho, promovendo também o trabalho em equipa e a responsabilidade dos sujeitos em que tudo é partilhado (sucessos e fracassos). Estabelece desafios às equipas com objetivos claros a cumprir. Faz as pessoas participarem nas exigências da produção. Reage às falhas e infrações, tirando daí ensinamentos procurando compreender o responsável antes de o punir.

Em resumo, o estilo de liderança e a orientação adotada têm de estar adaptadas a cada sujeito ou equipa e à tarefa em causa. Consoante as diferentes tarefas, o mesmo indivíduo pode ter mais eficácia com estilos de liderança também diferentes. Assim, a liderança é mais arte do que ciência. Nessa arte, o líder tem de aplicar a sua experiência e o seu bom senso para decidir quando, como, e com quem deve usar cada um dos estilos (Estanqueiro, 1992). Percebe-se então, que uma liderança eficaz está atenta às necessidades concretas das pessoas e à idiosincrasia do grupo.

2.2.1 – Liderança Funcional

Os autores Hackman e Walton (1986) elaboraram um modelo de liderança funcional no qual as funções de monitorização e intervenção dos líderes são dirigidas aos problemas suscetíveis de afetar as cinco condições-chave para a eficácia dos grupos: A clareza da direção; A adequação da estrutura grupal; O contexto organizacional de apoio; O apoio e assistência aos processos de grupo; A disponibilidade dos recursos materiais adequados.

Para Fleishman *et al.* (1991), a liderança constitui também um fenómeno funcional em virtude do seu foco na definição e implementação de objetivos, que significam uma forma prática de resolução de problemas e propõem um modelo de liderança funcional a partir dos tipos de atividades exigidas aos líderes para a resolução desses problemas. Este modelo compreende quatro dimensões centrais ou supraordenadas de atividades de liderança que são promovidas pelos líderes: A pesquisa e estruturação da informação; A utilização da informação na resolução dos problemas; A gestão dos recursos humanos; A gestão de recursos materiais.

Ao nível das equipas, a liderança funcional constitui um processo onde o líder é responsável por diagnosticar os problemas que possam constituir entrave ao alcance dos

objetivos da equipa, gerar e planear as soluções adequadas e implementar essas soluções num contexto social complexo (Fleishman, 1991).

Rittman & Marks (2001) salientam que a composição da equipa, tal como os constrangimentos contextuais e de recursos, podem mitigar a influência do líder, encontrando-se muitas vezes fora da sua zona de influência. Por esta razão propõem um modelo de liderança funcional, em que a intervenção do líder nas equipas é dirigida aos processos de interação relevantes para a concretização da tarefa, através das funções de liderança.

Os líderes necessitam de recolher toda a informação relativa à tarefa que lhes permita clarificar qual é o problema subjacente, tendo em vista o desenvolvimento de um modelo mental do problema proporcionando aos membros um adequado entendimento da tarefa, do ambiente onde operam e como devem responder enquanto equipa (Zacarro *et al.*, 2001). Esta informação deve ser organizada e interpretada recorrendo a categorias ou esquemas que sirvam de base à sua memorização, julgamento e inferência (Barsolou, 1983).

Os líderes promovem o processamento coletivo de informação, quando encorajam e facilitam o envolvimento dos membros na identificação do problema, seu diagnóstico, geração e seleção de soluções (Kozlowski, Gully, Salas e Cannon-Bowers, 1996). Este processo necessita de incluir uma discussão verbal confrontando perceções, esclarecendo dúvidas para assegurar que todos os membros têm uma visão partilhada do propósito e objetivos da equipa (Marks *et al.*, 2001).

Através da competência clarificar a situação, os líderes facilitam na equipa a procura, partilha, discussão e estruturação da informação, relevante para a resolução da tarefa, o que conduz à identificação coletiva do problema ou modelo partilhado da situação. Isso pode ser conseguido através da reunião preparatória da ação (*briefing*).

Nestes *briefings*, os líderes fomentam de forma estruturada a criação de um modelo partilhado da situação: Definindo a missão ou tarefa; Explicando a finalidade ou propósito da missão; Caracterizando os meios disponíveis e os constrangimentos ou limitações; Certificando-se de que a informação foi compreendida pelos membros da equipa, isto é, de que há um entendimento coletivo da situação.

A segunda fase do ciclo de tarefa – a estruturação estratégica –, visa desenvolver o modo de resolução dessa tarefa, consubstanciada nos processos de equipa de formulação estratégica e planeamento estimulados pelos líderes através da competência de clarificar a estratégia. Salas & Converse (1993) consideram que a participação dos membros das equipas no processo de formulação e seleção estratégica e no planeamento das atividades, constitui uma forma adequada para a criação de modelos mentais partilhados de equipa.

O planeamento constitui a forma de estruturar a aplicação de uma estratégia e possibilita a criação de um conjunto de modelos mentais partilhados (relativos à estratégia, modo de interação, equipamentos a utilizar, preferências e competências dos membros), que guiam as suas ações na fase de execução (Pierce & Kendal, 2006).

A estratégia e o planeamento subjacente encontram-se frequentemente associados a um impacto positivo na eficácia e desempenho das equipas (Salas & Milanovich, 1999).

De entre os métodos testados para o desenvolvimento dos modelos mentais partilhados, destacam-se o treino cruzado, o treino de interação, os briefings iniciais de «pré-ação» e de «pós-ação» perpetrados pelos líderes, bem como o envolvimento dos subordinados em sessões estratégicas e de planeamento (Cannon-Bowers *et al.*, 1993). Uma vez formulada a estratégia e estabelecido o plano, cabe ao líder a sua clarificação final. Clarificar a estratégia, visa de forma estruturada a criação de modelos mentais

partilhados de tarefa, equipa, interação e equipamento, sendo operacionalizada em forma de reunião pré-ação na qual o líder: 1) Apresenta uma estratégia; 2) Encoraja os membros da equipa pedindo sugestões para o desenvolvimento da estratégia ou de estratégias alternativas; 3) Clarifica os papéis, o modo de interação e de uso de recursos; 4) Integra toda a informação anterior num plano e comunica-o a toda a equipa; 5) Testa a compreensão desse plano entre os membros da equipa, ou seja, verifica a similitude dos modelos mentais.

Para Marks *et al.* (2001), a fase de envolvimento na ação tem um cariz marcadamente comportamental, onde os membros desenvolvem as ações que diretamente conduzem ao alcance do objetivo da equipa e consideram que os processos de equipa mais relevantes são a monitorização do cumprimento de objetivos e de sistemas, a monitorização da equipa, o apoio-mútuo entre membros e a coordenação.

Durante a fase da ação, o apoio mútuo ou cooperação entre membros assume grande importância, processo que é caracterizado pela contribuição do esforço, do tempo e recursos individuais para os projetos coletivos, cabendo aos líderes um papel determinante no desenvolvimento destes comportamentos de cooperação (De Cremer & Knippenberg, 2002).

O envolvimento dos membros é crucial para a execução da tarefa; assim, se os membros acreditarem que a sua equipa é capaz de alcançar os objetivos e ter sucesso, é mais provável que se envolvam nas tarefas. Os líderes conseguem aumentar a motivação das equipas diretamente através de algumas estratégias motivacionais e indiretamente através do seu planeamento, da coordenação, do envolvimento dos membros e pelos comportamentos de *feedback* (Zaccaro *et al.*, 2001). Uma responsabilidade central do líder é aumentar a eficácia coletiva (Kane, Zaccaro, Tremble & Masuda, 2002) do retorno nos processos de aprendizagem e adaptação das

equipas está bem documentada (Burke *et al.*, 2006; Edmondson, 2003). Para além do líder, também esse retorno que os membros da equipa podem fornecer é um contributo essencial para a aprendizagem da equipa, mas isto só acontecerá se houver a perceção de que a equipa é um lugar seguro para tomar riscos interpessoais, ou seja, se os membros têm confiança de que não serão embaraçados, rejeitados ou punidos quando expõem o que pensam perante a sua equipa, i.e., se os membros da equipa sentirem segurança psicológica, sendo o papel dos líderes fundamental neste processo (Edmondson, 2003).

O líder durante a fase de reflexão atua como promotor da reflexão da equipa e no âmbito da competência de facilitação da aprendizagem e deve: Promover uma reflexão relativa à avaliação inicial da situação e à estratégia empreendida; Promover uma reflexão relativa ao envolvimento na ação; Sintetizar as lições aprendidas.

2.2.2 – Liderança Transformacional

A liderança Transformacional é exercida pelos líderes perante o contexto e as circunstâncias a que se reportam obrigam a atuações diferentes. A liderança transformacional apoia-se na estimulação intelectual relativamente às ideias e valores dos seguidores de Bergamini (2002). Neste tipo de liderança os liderados veem no líder um exemplo, mas também se sentem eles próprios valorizados no papel que desempenham e estimulados intelectualmente, logo, participam mais ativamente.

Rego e Cunha (2004) defendem a liderança transformacional insistem na questão dos valores e da ética na liderança: Subjacente ao modelo está a noção de que a avaliação ética da liderança não pode bastar-se com a análise das suas consequências – é necessário escrutinar o carácter moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respetiva articulação, e a moralidade dos processos de escolha e ação que líderes e seguidores abraçam e prosseguem. No limite, dois líderes podem

adotar idênticos comportamentos transformacionais e suscitar até idênticas consequências – mas são os valores subjacentes que permitem descortinar que um é autêntico e o outro é pseudo. Voltemo-nos, agora, para autores mais ligados ao domínio da organização escolar.

Sergiovanni (2004) vê a escola como uma organização especial, por oposição às organizações de tipo empresarial, e reclamando para a mesma também uma liderança especial, que designa como liderança moral, enfatiza bastante, precisamente, as pessoas, a comunidade e os valores como as suas marcas distintivas. Vejamos, algumas ideias do próprio autor: Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004).

Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. “As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (Sergiovanni, 2004, p.173). Fullan (2003) ao refletir sobre as questões da liderança, nomeadamente das escolas, numa cultura e num mundo em permanente mudança, faz uma aproximação às perspetivas de Sergiovanni, quando ao identificar cinco componentes da estrutura conceptual da mudança, apresenta como um desses aspetos o objetivo moral. Também insiste num aspeto intimamente ligado à questão do diálogo: as relações.

De igual modo, Bolívar (2003) reforça o papel das pessoas e refere uma liderança que se movimenta num plano moral: entendemos a liderança como uma forma

especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns. Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa.

As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação. São abandonadas as metodologias positivistas e desenvolvem-se os estudos etnográficos. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o primado dos valores sobre os factos, na gestão das organizações educativas.

Quando, há alguns anos atrás, Costa (2000) passava em revista diferentes conceções de liderança nas organizações, deteve-se nos conceitos de escola enquanto organização pedagógica e na correspondente perspetiva de liderança enquanto liderança pedagógica, adequada à especificidade das organizações escolares. Neste sentido, evidenciou-se a preocupação com as questões dos valores e da ética na liderança, bem como com as pessoas e o diálogo entre estas, pois a participação, a colaboração, a colegialidade docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são aspetos centrais neste tipo de processos. Assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática (Costa, 2000).

CAPÍTULO III – OS CONFLITOS NAS ORGANIZAÇÕES

Para Lorenz (citado por Chiavenato, 1993) o conflito é uma condição geral do mundo animal. Contudo, os seres humanos demarcam-se dos restantes animais pelo facto de estarem conscientes dos mesmos e puderem resolvê-los e geri-los.

Gerir organizações não é nada mais do que interagir com pessoas a todo momento, conciliação, ou mediação entre interesses dissidentes, percepções divergentes, necessidades específicas, relações incongruentes, gostos e estilos peculiares, emoções ambíguas e expectativas diversas (Prioste, 2000).

Os conflitos são, na realidade, uma situação sempre presente nas relações intersubjetivas e de trabalho. É quase impossível pensar numa organização, ou num ambiente de trabalho, onde não ocorram situações de conflitualidade. Entretanto, é a forma de lidar-se com os conflitos que determina o nível de desempenho das organizações. Tarefa imprescindível, não só para a equipa de gestão, como também para toda a equipa que se veja comprometida com o trabalho e com a organização.

Assim sendo, a capacidade de administrar conflito é uma qualidade importante do gestor. É importante sublinhar que administrar o conflito não significa tão-somente eliminá-lo mas tratá-lo de maneira sábia, de forma a transformá-lo em benefício.

Neste capítulo, abordaremos a origem dos conflitos nas organizações, os tipos de conflitos, os conflitos na escola, as consequências do conflito e o papel da mediação de conflitos na escola.

3.1 – Origem dos Conflitos nas Organizações

Podemos dizer que os conflitos existem desde o início da humanidade, o mesmo é fonte de ideias novas, podendo levar a discussões abertas sobre determinados assuntos, o que se revela positivo em algumas das vezes, permitindo a expressão e exploração de diferentes pontos de vistas, interesses e valores, ou seja, em certos momentos e em determinados níveis, o conflito pode ser considerado necessário.

A partir do surgimento de inúmeras transformações políticas, culturais e sociais percebidas no decorrer deste século, emergiu entre as organizações a necessidade de tornarem-se cada vez mais produtivas e competitivas. Sabendo desta necessidade, muitos líderes passaram a analisar, avaliar e identificar os problemas enfrentados pela equipe na aceitação e adaptação de mudanças, para então, perceber as dificuldades, e necessidades individuais de cada colaborador.

Subsiste a ideia de que a existência de conflito numa equipa revela falta de solidariedade, de colaboração e que, portanto, é algo que não deveria existir. Assim, muitas organizações não querem admitir a existência de conflito sendo este visto como uma situação negativa. Este ponto de vista não é novo, provém de há muitos anos, das teorias de gestão clássicas, como as de Taylor, Fayol e Weber. Nas suas teorias, estes autores preconizavam a eliminação de todas as fontes de conflito, a emoção, de todos os elementos irracionais, de modo a produzir a organização mais produtiva de sempre (Rahim, 2001).

Taylor, Fayol e Weber consideravam que seria através de determinadas estruturas organizacionais (como, por exemplo, ter regras específicas, estabelecer procedimentos – muitas vezes escritos –, criar hierarquias e cadeias de comando bem claras e definidas), que se iria reduzir a necessidade ou ocorrência de conflito. Segundo esta perspectiva, em qualquer organização bem organizada e bem dirigida não haveria

conflito, ou pelo menos haveria o mínimo possível. A eficácia organizacional seria alcançada por meio da harmonia, da cooperação e da ausência de conflito.

A presença de conflito era vista como algo de negativo (Salgado Velo, s/d). Mais tarde, na escola das Relações Humanas, particularmente através dos estudos realizados por Elton Mayo, o conflito foi visto ainda de uma forma negativa. Os seus proponentes acharam que a presença de conflito não era desejável e que, em bom facto, a sua existência apenas provava que a organização não estava a ser bem gerida ou que havia uma falta de competências sociais. Os estudos de Mayo, nas décadas de 20 e 30, mostraram que a ausência ou a eliminação de conflito seria fundamental para aumentar a eficácia de qualquer organização.

Ao contrário de Taylor, que procurou reduzir o conflito através da mudança do sistema técnico da organização, Mayo tentou fazê-lo por meio da alteração do seu sistema social (Rahim, 2001).

No entanto, nem todos os seguidores da escola das Relações Humanas viam o conflito como assunto negativo. Nesta escola, outros membros consideram o conflito como sendo algo natural e inevitável, nem sempre negativo, e que poderá favorecer o grupo. Robbins (2002), argumenta que o conflito é uma consequência natural e inevitável em qualquer grupo, não sendo necessariamente ruim, podendo ter o potencial de ser uma força positiva na determinação do desempenho do grupo. A visão das relações humanas dominou a teoria sobre conflitos do final dos anos 40 até a metade da década de 70.

Hoje em dia, ter níveis manejáveis de conflito é visto como positivo, e até um bom indicador da gestão efetiva e eficaz duma organização (Bonoma, 1979; Cunha, Silva & Moreira, 2003; McIntyre, 1991; Pruitt, 1971; Rahim & Serrano, 1996).

Muitos afirmam que o conflito é motor de desenvolvimento social e que os seus efeitos são positivos, sempre que saibamos geri-lo adequadamente, de modo a estabelecer relações cada vez mais cooperativas, e a procurar alcançar uma solução integrada do problema, em benefício de ambas as partes (Deutsch, 1973; Pruitt & Rubin, 1986).

Em qualquer organização, a existência de conflito com baixos níveis deixa a organização vulnerável à estagnação, à tomada de decisões empobrecidas, mesmo à falta de eficácia, enquanto que possuir conflito em demasia encaminha a organização diretamente ao caos (Hampton, Summer & Webber, 1973).

Nesta perspetiva, é importante lembrar que o conflito só por si não é “mau”, tendo que haver um certo nível de conflito para que a organização tenha níveis máximos e otimizados de eficácia. Assim, é a gestão do conflito que se revela necessária, podendo passar pela negociação ou por outras estratégias, e não a sua eliminação (Carvalho Ferreira, Neves & Caetano, 2001; Rahim, 2001).

O conflito faz parte da natureza humana, é inerente à vida de cada indivíduo, dos grupos e das organizações. Para Chiavenato (2004, p.416) o conflito resulta essencialmente da “interferência deliberada de uma das partes envolvidas”. Isto é, uma das partes – indivíduo ou grupo – para alcançar seus objetivos. Esta interferência, segundo o mesmo autor, pode ser ativa ou passiva. Ativa, quando se dá mediante uma ação impeditiva ou obstaculizante, e passiva, quando se dá mediante uma omissão. Por esta razão, o mesmo afirma que o conflito é “muito mais do que um simples desacordo ou divergência (Chiavenato, 2004).

Do ponto de vista organizacional, os conflitos surgem, normalmente, onde existem debilidades na organização do trabalho, em termos de repartição das tarefas entre indivíduos ou grupos e da definição das relações orgânicas. Também os conflitos

ocorrem onde existem escassez de recursos (finanças, espaço, equipamento, tempo), deficiência na definição e hierarquização da missão e objetivos da organização, comunicação inadequada e vontade deliberada de usufruir de forma abusiva os recursos da organização.

De acordo com Walton & Dutton (1978, p.343) “o conflito resulta em grande medida de fatores que se originam fora do relacionamento lateral específico em consideração, ou que antecedem o relacionamento”. Os autores apresentam um modelo que descreve nove principais tipos de antecedentes de conflito:

a) Dependência mútua da tarefa – é a medida na qual duas unidades ou indivíduos dependem uns dos outros para assistência, informação ou outros atos para o desempenho de suas tarefas;

b) Assimetrias relacionadas à tarefa – a interdependência assimétrica tende a levar ao conflito, uma vez que uma parte possui mais condições que a outra para conseguir melhores resultados. Por outro lado, a interdependência simétrica e os padrões simétricos de relacionamentos promovem uma maior colaboração;

c) Critérios de desempenho e recompensas – quando cada um tem responsabilidade por apenas uma etapa de uma tarefa organizacional o conflito tende a aparecer. Assim, de acordo com os autores, “quanto mais as avaliações e recompensas da alta administração frisarem o desempenho separado em vez de seu desempenho combinado, maior será o conflito decorrente”;

d) Diferenciação organizacional – o grau ótimo de diferenciação de uma organização depende do ambiente. Tanto a subdiferenciação quanto a superdiferenciação têm implicações nos processos de coordenação. Portanto, o grau de diferenciação adotado deve estar de acordo com a tarefa a ser executada. As formas

contraditórias de diferenciação são consideradas como uma fonte de conflito organizacional;

e) Insatisfação com o papel organizacional – pode vir de diversas fontes, todas elas, quando chegam a causar a insatisfação, tendem a gerar conflito. Quando o papel das unidades ou o status externo não atendem às necessidades dos membros, estes podem ressentir-se, e isto desencadeia um conflito;

f) Ambiguidades – podem estar presentes em diversos contextos, sempre contribuindo para o aparecimento de conflito; podem surgir da dificuldade em distribuir o mérito e a culpa; e podem estar presente nos critérios de avaliação de desempenho, gerando frustrações, tensões e conflitos (Walton & Dutton 1978);

g) Dependência de recursos comuns – Sempre que mais de um indivíduo depende dos mesmos recursos, principalmente quando estes recursos são também escassos, há um grande potencial para o conflito, pois haverá competição por estes recursos.

h) Obstáculos na comunicação – a comunicação é essencial para a cooperação, e as dificuldades semânticas podem interferir e impedir a comunicação, gerando o potencial para o conflito. Referindo-se mais uma vez a Robbins (2002) de acordo com algumas pesquisas parece haver um nível ótimo de comunicação, pois “o potencial de conflito aumenta quando há escassez ou quando há excesso de comunicação”.

i) Habilidades e traços pessoais – algumas características individuais ou certos atributos da personalidade podem aumentar o potencial de conflito em uma relação.

Robbins (2002) estabelece três grandes categorias de condições que antecedem ou causam situações de conflito as quais abarcam adequadamente as categorias supracitadas. As categorias apontadas por Robbins (2002) são:

- A comunicação;

- A estrutura (valendo acrescentar aqui que a probabilidade de conflito aumenta à medida que aumentam o tamanho do grupo e o grau de especialização das tarefas);

- As variáveis pessoais, as quais incluem os valores de cada pessoa e as características da personalidade.

Quando a organização promove recompensas que estimulam o esforço individual de seus membros, gera-se um clima de competição, e a possibilidade de haver conflito é aumentada (Kohn, 1995). Ao contrário disso, a organização que dá maior ênfase à eficiência total estimula a cooperação dos indivíduos e ajuda a promover o esforço total do grupo.

Outro ponto importante que deve ser considerado é que, muitas vezes, é a própria organização que proporciona situações de perder ou ganhar, gerando a competição entre seus empregados. Isso decorre da ausência da coordenação. Ao invés disso, a organização deve agir de forma tal que haja maior ênfase na junção de recursos, e não na divisão dos mesmos. Quando existe uma situação em que se precisa disputar recursos, quando o ganho de um implica a perda do outro, fatalmente haverá conflito e competição. Numa situação inversa, quando os recursos são divididos igualmente e ninguém sai perdendo, estimula-se à cooperação (Baron 1986).

Em resumo, observa-se que, por ser um fenômeno relacional, as principais causas de conflitos estão diretamente ligadas às percepções de desvantagem que um indivíduo tem quanto aos aspectos de seu trabalho que dependerão da sua convivência com os outros. Assim, aspectos relacionados a suas tarefas, critérios de recompensas, interdependência para conseguir seus objetivos, suas características pessoais e qualidade da comunicação, aliados às características pessoais e às circunstâncias em que o indivíduo se encontra são as principais causas de conflitos nas organizações (Walton & Dutton, 1978).

3.1.1 – Condições nas Organizações Geradoras de Conflito

Existem três condições que são inerentes à vida organizacional e que tendem a gerar conflito, a saber:

Diferenciação de atividade: à medida que a organização cresce ela não somente se torna maior, como também desenvolve partes ou subsistemas especializados. Como resultado dessa especialização, ao realizar tarefas diferentes e se relacionar com diferentes partes do ambiente, os grupos começam a desenvolver maneiras específicas de pensar, sentir e agir; passam a ter sua própria linguagem, objetivos e interesses. Essa perspectiva diferente provocada pela especialização é chamada diferenciação – objetivos e interesses diferentes – tendem a provocar conflitos.

Recursos compartilhados: geralmente os recursos disponíveis são limitados ou escassos e distribuídos proporcionalmente entre as diversas áreas ou grupos da organização.

Assim, se uma área ou grupo pretende aumentar sua parcela de recursos, outra área ou grupo terá que perder ou abrir mão de uma parte dos seus. Daí a percepção de que algumas áreas ou grupos têm objetivos e interesses diferentes ou talvez antagônicos e incompatíveis.

Atividades interdependentes: os indivíduos e os grupos em uma organização dependem uns dos outros para desempenhar suas atividades. A interdependência existe à medida que um grupo não pode realizar seu trabalho sem que o outro realize o seu.

Todas as pessoas e grupos de uma organização são interdependentes de alguma forma. Quando os grupos se tornam altamente interdependentes, surgem oportunidades para que um grupo auxilie ou prejudique o trabalho dos outros.

Essas três condições – diferenciação de atividade, recursos compartilhados e interdependência – conduzem à criação de condições que predisõem ao conflito.

3.2 – Tipos de Conflitos

Há várias as formas de classificação dos conflitos. Segundo a natureza dos mesmos, os conflitos podem ser classificados da seguinte maneira: Conflitos de objetivos; Conflitos cognitivos; Conflitos afetivos.

Os conflitos de objetivos referem-se ao “desajuste de interesses em matéria de objetivos (Neto, 2004). Os conflitos cognitivos resultam das diferenças de opiniões sobre determinados aspetos da realidade. Ou seja, trata-se de controvérsias na interpretação da realidade. E os conflitos afetivos derivam principalmente dos aspetos emocionais e afetivos das relações interpessoais.

Segundo Herrman (citado por Rocha, 2007) aponta cinco tipologias de conflitos, tendo em conta as suas causas, a saber: a) Conflitos sobre Dados, que resultam de fontes de informação diferentes; b) Disputas sobre Estruturas, que se trata de discórdia sobre a mudança no local de trabalho; c) Conflitos de relacionamento, que dependem da tensão entre pessoas que trabalham no mesmo local; d) Conflitos de interesses, que respeitam a questões fundamentais como, por exemplo, salários e promoções; e) E conflitos de valores, que surgem quando existem contradições sobre sistemas de valores e crenças.

Chiavenato (2005) por seu turno, tipifica os conflitos de forma genérica em dois: o conflito interno e o conflito externo. O conflito interno, também chamado intrapessoal, envolve dilemas de ordem pessoal. E o conflito externo envolve os conflitos interpessoais, intergrupais, intraorganizacional e interorganizacional.

Na mesma esteira, Henriques & Santos (2009) enquadram os conflitos laborais nas seguintes categorias, a saber: conflitos pessoais, interpessoais, com outros trabalhos e entre necessidades e valores.

Esclarecem que os conflitos pessoais ou intrapessoais dizem respeito unicamente a uma pessoa (o nosso chefe, um colega). Os conflitos interpessoais são os que envolve

várias pessoas dentro da organização. Os conflitos com outros trabalhos são os que resultam da existência de outras tarefas dentro ou fora da organização, que não possibilitam que os trabalhos sejam efetuados devidamente. E os conflitos entre necessidades e valores são aqueles que surgem quando o que se necessita para cumprir o objetivo do seu trabalho entra em conflito com a sua personalidade e os valores que mais preza.

Todo e qualquer tipo de conflito apresenta um desenvolvimento gradativo. Inicialmente é latente, o chamado conflito percebido, uma vez que as partes percebem que ele existe potencialmente. Em seguida, o conflito é vivido internamente, através de sentimentos de hostilidade, raiva, medo, desconfiança entre as partes. É o chamado o conflito velado, dissimulado ou experienciado.

E, finalmente, o conflito é expressado através de uma ação e comportamento de interferência de uma das partes. É o conflito aberto (Chiavenato, 2004).

3.3 – A Dinâmica do Conflito

O conflito é um fenômeno processual cíclico, pois é construído a partir de uma série de episódios que funcionam como um evento provocador e que pode se repetir se o mesmo não se resolver definitivamente ou se houver uma grande interdependência entre as partes (Walton, 1972).

Segundo Schermerhorn, Hunt & Osborn (1999), o conflito se desenvolve em cinco estágios:

I. Condições antecedentes ao conflito – são aquelas denominadas de “causas do conflito”, pois estabelecem as condições a partir das quais os conflitos tendem a se desenvolver;

II. Conflito percebido – as partes percebem que as condições antecedentes criaram situações de diferenças substantivas ou emocionais, apenas caracterizando-se o conflito se a percepção for das duas partes;

III. Conflito sentido – experimenta-se uma tensão que motiva a pessoa a tomar medidas para reduzir o sentimento de desconforto (assim como na fase do conflito percebido, aqui também as duas partes precisam desejar resolver o conflito);

IV. Conflito manifesto – acontece quando o conflito já está totalmente declarado, expresso em comportamento;

V. Resolução ou supressão do conflito – existe a administração da situação do conflito, passando por uma resolução pela busca de providências capazes de atender às necessidades antecedentes ao conflito ou, então, de suprimir essas condições.

Rondeau (1996), em sua análise diacrônica do conflito, considera as transformações do comportamento das partes à medida que o conflito progride, traduzidas em seis dinâmicas distintas, que devem ser separadas em duas grandes fases:

Na primeira fase, observa-se a deterioração da percepção do outro, em que a parte percebe os factos diferentemente da outra parte, causando desconfiança em relação ao outro. Esta fase pode ser dividida em três etapas: primeira, etapa pelo menos uma das partes começa a perceber a existência de uma situação de conflito; segunda, este viés perceptivo progride para uma condição de reconhecimento entre as partes da situação de conflito; terceira, os envolvidos passam a buscar a aprovação de terceiros, buscando reforçar sua percepção do conflito. Neste ponto do processo, o conflito já está instaurado e acontece a quebra da comunicação, dando-se o que Hunt & Osborn (1999) chamam de conflito manifesto. Um processo de mediação passa a ser necessário, uma vez que as partes já têm convicção de que não vale mais a pena manter uma ligação.

A segunda fase da escalada do conflito é caracterizada pela busca da coerção de uma parte em relação à outra. As partes já atuam com consciência de se encontrarem em uma situação de conflito e buscam os mecanismos para poderem preservar suas posições. A primeira etapa desta segunda fase é determinada pela perda do objetivo principal que levou ao conflito e pela busca de vencer a outra parte sem medir as consequências dessa posição. Na segunda etapa, as partes começam a perceber que a situação de conflito é mais prejudicial para ela do que para a outra, buscando assim uma reparação antes mesmo de considerar uma reconciliação. Na terceira etapa, ocorre a incompatibilidade, em que as partes consideram que a resolução do conflito não pode incluir a outra parte. Esta percepção provoca o risco de ruptura total entre as partes, o que pode levar o conflito a uma situação de não resolução.

Thomas (1976) demonstra que para que haja uma condição de resolução do conflito existe a necessidade de um mecanismo em as partes diminuírem sua hostilidade a partir da intenção de ambas de espalharem seus sentimentos em relação à situação conflituosa e à outra parte. Certamente, um conflito pode permanecer estável ou latente durante determinado período. É indispensável que esta situação seja apenas transitória, pois aí uma intervenção será necessária para que as partes reencontrem a situação de equilíbrio que existia entre elas anteriormente.

A análise diacrônica do conflito, coloca em relevo os modos particulares como as partes devem agir segundo o nível de progressão do conflito. O conhecimento destes mecanismos permite reconhecer certo número de comportamentos comuns a diversas situações de conflito, e assim evitar que eles deteriorem.

3.4 – A Interação Social e o Conflito na Escola

Atualmente existem problemáticas no meio escolar, tais como conflitos interpessoais, violência entre pares, indisciplina, insucesso e abandono escolar, que se manifestam de várias formas e têm, na sua maioria, como fatores de ocorrência fatores exteriores à escola (violência doméstica, alcoolismo, tráfico e consumo de droga, habitações insalubres, desemprego, condições económicas desfavoráveis, entre outros).

A interação social é toda a ação social de dois ou mais indivíduos que estão em constante relacionamento através do contacto e da comunicação. É a relação de ações sociais que envolve significados e expectativas entre os atores sociais, ou seja, uma determinada ação (interação) pode modificar o comportamento dos indivíduos envolvidos como resultado do contacto e da comunicação que se estabelece entre eles.

A escola é um espaço social propício para as múltiplas interações que se estabelecem entre os sujeitos que o compõem: entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, entre alunos e funcionários, entre professores e funcionários, entre professores e diretores, etc. Este conjunto de relações constitui-se como condição indispensável à associação humana e por sua vez, contribui para o processo de socialização e para a assimilação dos diferentes papéis sociais que estes atores desempenham ao longo do seu percurso de vida.

O comportamento dos atores sociais em interação é afetado pelas expectativas mútuas (Pires, 2009). Através do processo de socialização os indivíduos adquirem ideias semelhantes acerca dos papéis sociais de aluno e professor e conhecem as normas, as regras e os valores ligados ao ensino e à (in)disciplina na sala de aula. Devido a essa socialização em comum, os comportamentos que esperam um do outro devem ser compatíveis e complementares. No entanto, cada ator social tem os seus próprios interesses e as expectativas que entram em jogo nas interações sociais entre

aluno e professor não dependem apenas dos papéis sociais, mas também da personalidade das pessoas envolvidas.

Nesse sentido, a interação humana está sujeita a encontros e desencontros, formas onde os indivíduos manifestam os seus desejos, os seus interesses, os seus gostos e que, em determinada circunstância, contrapõem-se com as formas dos outros havendo então desencontros, confusões e conflitos. Isto pode suceder quando as pessoas que tentam interagir, apesar de pertencerem à mesma sociedade e de partilharem fundamentalmente a mesma cultura, têm experiências de vida bastante diversas e eventualmente algumas crenças e costumes diferentes (Pires, 2009).

Os conflitos escolares mais comuns são interpessoais (entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários), que se transformam em fenómenos emergentes no quotidiano da vida escolar como são o insucesso escolar, o absentismo e o abandono escolar, e a indisciplina na sala de aula. Para além disso, estas situações de conflito ocorrem muitas vezes no plano familiar que, depois, são transportadas e expressas pelas crianças e jovens para o meio escolar (situações de alcoolismo, desemprego, violência doméstica, desresponsabilização parental, entre outras); e também são manifestações de violência e incivildades que emergem nos contextos sociais do meio onde vivem (delinquência, crime, tráfico e consumo de drogas, vandalismo, entre outras).

3.4.1 – Conflito na Escola: a indisciplina e a violência escolar

a) Indisciplina

A a indisciplina é considerada menos grave que a violência, traduzindo-se num comportamento menos incorreto. A indisciplina, muitas vezes, tem a ver com infrações às regras e normas do bom funcionamento das aulas, infrações às regras e normas da relação com os pares e da relação com os professores e/ou com os funcionários/as. No

entanto a indisciplina não se circunscreve apenas ao espaço da sala de aula, também existe noutros espaços escolares como nos corredores e nos recreios.

b) Violência

A violência é um fenómeno social que tem estado presente na nossa sociedade ao longo dos tempos. Atualmente, é considerada um elemento estrutural das sociedades industrializadas ocidentais estando sempre presente no quotidiano dos indivíduos sob forma de uma violência estrutural e cultural que dá origem a situações de humilhação, discriminação, exclusão e, até, mesmo de vitimização (como por exemplo: violência intrafamiliar, delinquência e criminalidade, guerra, violência no desporto, violência nos media, etc.). Assistimos a uma cultura de violência que sobressai nos modos de interagir dos indivíduos, quer sejam adultos, jovens ou crianças, e a violência na escola, com as suas especificidades, faz parte integrante desse fenómeno.

A violência e os comportamentos desviantes têm estado, cada vez mais, presentes no meio escolar, quer seja no interior da sala de aula, quer seja no pátio, ou junto dos portões das escolas. Normalmente, a violência escolar é verbal caracterizando-se principalmente por ameaças e palavrões, e/ou física. Outro tipo de violência que tem grande expressão é aquela que surge contra o material e contra a escola, manifestando-se através da degradação do espaço escolar e das salas de aula.

No entanto, para definir o conceito de violência é preciso compreender a multidimensionalidade deste fenómeno. Vandalismo, agressão ou perseguição psicológica, agressão física, assalto ou roubo, indisciplina grave são manifestações que o conceito de violência tenta descrever. Para além disso, é necessário perceber a variação de contextos destas manifestações, as causas e os sentidos que os atores sociais atribuem às suas ações (Sebastião *et al*, 2003). Para Amado (2010) existem três níveis de violência escolar: violência na escola manifestada pela delinquência e pelo crime que advêm do exterior, violência contra a escola que surge através dos conflitos

interpessoais entre os atores sociais, e violência da escola que se manifesta pela violência institucional ou simbólica.

3.5 – Consequências do Conflito

Orientação competitiva, negociação e restrições na informação, padrões de interação inflexíveis e sentimentos antagônicos são algumas das características manifestas de conflito entre as unidades (Walton & Dutton, 1978). Tais características podem ter efeitos adversos ou positivos para a organização, dependendo de suas consequências. Portanto, para reconhecer os efeitos de determinada situação, é importante avaliar as consequências de tal situação. De acordo com esses autores, “o facto de uma orientação competitiva fortalecer ou enfraquecer os membros de uma unidade depende em parte das personalidades dos participantes” (Walton & Dutton, 1978, p.355). Assim, a competição pode ser tanto, um fator que desperta energia no grupo, como pode ser uma grande ameaça a este. Dentre os fatores de ameaça, os autores ressaltam que uma situação de conflito leva os grupos a atitudes de pouca amizade, pouco respeito e pouca confiança, o que, conseqüentemente, leva a organização a um declínio no seu desempenho.

Para Schein (1969), a competição, mesmo que a princípio desperte estas consequências positivas, no médio ou no longo prazo acabará trazendo efeitos negativos para a organização. Segundo este autor, a competição entre grupos ou membros da organização deve ser evitada (importante salientar que o autor refere-se à competição interdepartamental, e não ao conflito de ideias entre os grupos ou pessoas).

Segundo Baron (1986), a consequência do conflito é uma moeda de dois lados, sendo o lado negativo composto de efeitos como bloqueio da comunicação, redução de coordenação, potencialização dos estereótipos negativos, mudança na direção de uma

liderança autocrática e redução da habilidade de buscar outras perspectivas, e o lado positivo é composto de ideias como mais consideração e cuidado com as novas ideias, atenção redobrada nos problemas chaves, maior probabilidade de inovação e melhoria do acompanhamento da performance.

Ivancevich & Matteson (citado por Esteves, 2002), refere claramente os efeitos do nível de conflito sobre o resultado organizacional. Na situação A, com o nível de conflito baixo, ter-se-ia limitada capacidade de adaptação às mudanças no ambiente, pouco estímulo a novas ideias, apatia e estagnação com baixo resultado organizacional. A situação B representa o nível ideal de conflito, em que há um movimento positivo em direção à inovação na busca pela solução de problemas, usando, portanto, a criatividade na adaptação às mudanças ambientais. O resultado operacional é elevado. Finalmente, na situação C, com nível excessivamente alto de conflito, há interferências nas atividades e na energia desperdiçada, e existe dificuldade de coordenação, provocando um baixo resultado para a organização.

Para determinar qual é a perspectiva da consequência, é necessário analisar as partes envolvidas no processo do conflito quanto a suas motivações, reações aos resultados e disposição para aceitar a nova situação proposta. Assim, o conflito pode ter resultado construtivos ou destrutivos para as partes envolvidas, sejam elas pessoas, grupos ou organizações.

Assim, o desafio reside em administrar o conflito, de modo a maximizar os efeitos construtivos e minimizar os efeitos destrutivos.

a) Resultados Construtivos do Conflito

O conflito pode proporcionar efeitos potencialmente positivos, a saber:

- O conflito desperta os sentimentos e estimula energias. O conflito leva as pessoas a ficarem mais atentas, esforçadas. Essa estimulação de energias produz

curiosidade e interesse em descobrir melhores meios de realizar tarefas e novas abordagens na solução de problemas.

- O conflito fortalece sentimentos de identidade. Quando um grupo entra em conflito, ele se torna mais coeso, ligado e mais bem identificado com seus objetivos e interesses. A coesão geralmente aumenta a motivação pelo desempenho da tarefa do grupo. Se o grupo ganhar, seus membros se tornam mais motivados para trabalhar em equipa.

- O conflito desperta a atenção para problemas. Geralmente, o conflito é um meio de chamar a atenção para os problemas existentes.

- O conflito testa a balança de poder. O conflito pode levar à aplicação de recursos humanos para a sua resolução, ajustando diferenças de poder entre as partes envolvidas.

b) Resultados Destrutivos

O conflito é mais conhecido por suas consequências negativas, destrutivas e indesejáveis, a saber:

- O conflito desencadeia sentimentos de frustração, hostilidade e ansiedade. Como as partes envolvidas veem seus esforços bloqueados pelas outras, face à pressão para ganhar, a atmosfera criada gera um clima estressante de frustração e hostilidade que pode prejudicar o julgamento e a habilidade no desempenho das tarefas, como também afetar o bem-estar das pessoas envolvidas.

- O conflito aumenta a coesão grupal. Com o aumento da coesão aumenta a pressão social para que as pessoas se conformam aos objetivos do grupo ou da parte envolvida. Isso diminui a liberdade individual, fazendo com que o grupo perca eficácia quanto a seu desempenho.

- O conflito desvia energias para ele mesmo. Grande parte da energia gerada pelo conflito é dirigida e gasta nele mesmo, em oposição à energia que poderia ser aplicada na realização de um trabalho produtivo. Assim, ganhar um conflito torna-se um objetivo mais importante do que trabalhar com eficácia.

- O conflito leva uma parte a bloquear a atividade da outra parte. Um comportamento característico do episódio de conflito entre as partes é o bloqueio das atividades da outra parte e a recusa de não cooperar com ela. Isso conduz a uma queda no desempenho do sistema total.

- O conflito autoalimenta-se e prejudica o relacionamento entre as partes conflitantes. O conflito influencia a natureza do relacionamento que existe entre as partes, prejudicando a comunicação entre elas e distorcendo suas percepções e sentimentos. Cada parte, à medida que o conflito aumenta, tende a estereotipar e a ver a outra parte como “inimiga”, atribuindo-lhe motivos e intenções negativas. Com isso, fortalecem-se as percepções e sentimentos de que os objetivos e interesses da outra parte são incompatíveis com seus objetivos e interesses e de que não se pode cooperar com a outra parte. Assim, o conflito se realimenta: as comunicações e as distorções perceptivas tendem a ampliar o conflito, o que, por sua vez, maximiza seus efeitos negativos e destrutivos.

3.6 – Procedimentos para Administrar Conflitos

A análise dos conflitos nas organizações é recente quanto a própria ciência da administração. Inicialmente, os conflitos eram considerados como estranhos e prejudiciais à organização, não sendo uma variável explicativa do comportamento organizacional. Numa segunda etapa é que eram reconhecidos como naturais e inevitáveis (Rocha, 2007). Esta visão foi cimentada mais tarde com o funcionalismo,

que trouxe uma visão positivista dos conflitos nas organizações, estimulando a adaptação e a inovação.

Rocha (2007) defende que existe uma relação curvilínea entre o conflito e o desempenho. O que significa que a ausência e o excesso de conflitos são negativos para o desempenho organizacional. Daí é que se dá maior importância na gestão dos conflitos, de forma a tirar ganhos dos mesmos.

A partir desse momento que o pensamento administrativo tem-se preocupado profundamente com a resolução dos conflitos, dirimindo-os (uma vez que não sejam eliminados totalmente), e com a obtenção da cooperação. Parece, atualmente, quase impossível pensar numa organização onde não haja conflitos. No entanto, a forma de lidar com os mesmos determina o nível de desempenho da organização. Tarefa imprescindível, não só para o Diretor Escolar, como também para toda a equipa que se veja comprometida com o trabalho e com a organização.

Segundo Chiavenato (2005) apresenta três abordagens da administração dos conflitos de forma a desativá-los e evitar a sua eclosão.

A primeira é a abordagem estrutural, que tem em conta as condições que predispoem ao conflito, tais como a distribuição diferenciada de recursos e a interdependência, que abre brechas a interferências. Nesta perspectiva o administrador terá que reduzir a diferenciação dos grupos, isto é, minimizando as diferenças entre os grupos e mostrá-los os objetivos e interesses comuns; terá de interferir nos recursos compartilhados, utilizando os sistemas de recompensas formais e de incentivos para recompensar o desempenho do grupo; e terá, ainda, de reduzir a interdependência, bem como a sua oportunidade de interferência, separando os grupos físicos e estruturalmente.

Neste último aspecto está implícita a redução das atividades, que diminui de certa maneira a possibilidade de interferência, reduzindo conseqüentemente a possibilidade de conflito.

A segunda é a abordagem de processo, que procura a redução dos conflitos através da modificação do processo do conflito, isto é, intervindo no próprio conflito. Trata-se de atuar sobre o conflito enquanto ele estiver a ocorrer, seja ele latente, seja velado ou aberto. Esta intervenção pode ser feita tanto pelo gestor como por um outro elemento da organização, inclusive uma das partes conflitantes. Pode efetuar-se de três modos diferentes, nomeadamente, desativação do conflito por meio de desencorajamento de um comportamento conflitante por uma das partes, reagindo não agressivamente; reunião de confrontação entre as partes visando a exteriorização de seus sentimentos e emoções de forma a identificar as áreas de conflito e localizar soluções possíveis e, finalmente, caso estes mecanismos não surtam efeitos desejados, recorre-se à colaboração, onde as partes trabalham juntas para solucionar os seus problemas buscando soluções integrativas.

E a terceira abordagem é a mista. Como o próprio termo indica é a abordagem que toma em conta em simultâneo os aspectos estruturais e os de processo. Consiste, essencialmente, na adoção de regras e regulamentos para resolução de conflitos e na criação de papéis integradores, isto é, criação de terceiras partes dentro da organização, disponíveis para ajudar na solução positiva dos conflitos.

Importa sublinhar sobre este aspecto, como dizia Chiavenato (2004), que o “gerente pode assumir um papel integrador sempre que surja a necessidade de intervir nas condições estruturais e na dinâmica do conflito” (p. 420).

De salientar, outrossim, que o abordagem estrutural é um modelo preventivo de administração dos conflitos organizacionais. Todas as abordagens acima referidas estão em relação às formas positivas ou então equilibradas de atuação face aos conflitos.

O indivíduo diante de um conflito age positivamente quando a sua ação visa transformá-lo em construtivo ou funcional. Trata-se de enfrentar o conflito de modo positivo, não descurando-o mas considerando-o como forma de tentar descobrir as diferenças de opinião entre os diversos participantes. Atua de forma negativa, quando tenta a todo custo evitar qualquer tipo de conflito ou encontra oportunidades para o seu incitamento, ou seja, para que se verifique a sua eclosão.

E como o conflito pode ter resultados negativos tanto para a organização como para as pessoas envolvidas, daí a importância de se atuar de forma equilibrada, isto é, atuando de forma positiva e negativa.

Quando se trata de resolver um conflito, existem diversas maneiras de o gerir. Chiavenato como tanto outros falam de haver vários estilos de administração de conflitos. No entanto, para Chiavenato, independentemente de existirem diversas formas de resolver conflitos, elas se assentam em duas dimensões: de um lado, existem estilos que enfatizam o desejo de satisfazer os próprios interesses e de outro, estilos que visam a satisfação de interesses alheios. À primeira chama de assertividade e à segunda de cooperação (Chiavenato, 2004).

Os estilos propostos por Kenneth Thomas (citado por Chiavenato, 2004), assentam nessas dimensões. Para Thomas são, essencialmente, cinco estilos de gestão de conflitos, a saber: estilo de evitação, de acomodação ou calmo, competitivo ou ditador, compromisso e colaborativo, como veremos a seguir.

3.7 – Como Lidar com o Conflito

Frisa-se que os procedimentos aqui mencionados não são os únicos que podem ser empregados para a administração de conflitos.

Servem apenas como ponto de referência, e não como regras a serem seguidas por todos, em qualquer situação conflituosa; posto que uma gama gigantesca de variáveis pode influenciar um determinado conflito, tais como: cultura organizacional; ciclo de vida do produto, da empresa e das pessoas envolvidas direta e indiretamente no conflito; estilos de liderança; identificação entre os envolvidos que integram um grupo ou equipa etc.

Quando se estiver administrando um conflito, é de suma importância que, antes de se tomar qualquer decisão, investigue-se os factos ocorridos, o histórico das pessoas envolvidas como o tempo em que os envolvidos no conflito trabalham na empresa, suas condutas e desempenho etc. Importante ressaltar a importância de se empregar a empatia, ou seja, tendência para sentir o que sente a pessoa na dada situação e circunstâncias; considerar os valores da organização; levar em consideração pressões não usuais de trabalho como, por exemplo, o facto de dois funcionários terem uma discussão; se o produto dessa empresa é sazonal e se, no período que antecedeu a referida discussão, os funcionários tiveram que aumentar sua jornada de trabalho; verificar a ocorrência de explicação insatisfatória, por parte do responsável, de normas e/ou procedimentos etc. Tudo isto para que injustiças não sejam cometidas e o conflito tenha um final satisfatório para todos os envolvidos.

Na administração de conflitos, é relevante também identificar se os envolvidos trabalham em um grupo ou em uma equipa, já que existem diferenças entre tais denominações. Uma equipa tem um objetivo em comum, além de possuir um número reduzido de componentes. Seus integrantes, necessariamente, devem possuir as

seguintes qualidades: disposição para compartilhar oportunidades e reconhecimentos; além de comunicarem-se de forma aberta e direta (supervisão funcional). Para que tais qualidades sejam fomentadas numa organização, é necessário estabelecer objetivos claros e métodos de trabalho eficazes, e, ainda, que os indivíduos sejam respeitados tanto pessoal, quanto profissionalmente.

É sabido que todo ser humano consiste um ser único, ou seja, possui aptidões, valores, cultura etc. que o tornam diferente como indivíduo e, por consequência, como profissional. No entanto, muitos gestores esquecem de tirar proveito dessas habilidades heterogêneas em prol da empresa. Assim, as empresas que trabalham com equipas, aproveitam-se dessas diferenças, maximizando-as ou otimizando-as utilizando-se da ferramenta denominada holismo, que consiste em aproveitar as desigualdades para que a totalidade, organização, represente mais do que a soma das partes, indivíduos.

Outro aspeto importante sobre as equipas consiste no seu ciclo de vida. Tal ciclo pode ser dividido em quatro estágios: o primeiro, consiste na sua formação propriamente dita; o segundo estágio preocupa-se em desenvolver um método de trabalho; já no terceiro, visa-se a atingir os objetivos estabelecidos e, por fim, no quarto estágio, os integrantes começam a sair da equipa para buscar novos desafios.

Outro fator de magnitude é identificar as características de uma equipa vencedora, a saber: união entre seus integrantes, cujo número é reduzido; aquisição pela equipa de uma organização própria; e, finalmente, apoio mútuo.

No caso de uma equipa, os conflitos tendem a ocorrer em menor quantidade do que num grupo. Tal fato deve-se, conforme já dito, ao seu número reduzido de componentes, que facilita a comunicação entre seus membros.

Um dos motivos da geração de conflitos em empresas pode estar baseado no facto da diversidade cultural dos indivíduos envolvidos. Segundo Megginson, Mosley e Jr (1986) são eles:

Etnocentrismo: ocorre quando uma pessoa, de uma determinada cultura, recorre a seus próprios valores culturais como parâmetro para resolver algum problema num ambiente cujos padrões culturais sejam distintos do seu;

Uso impróprio de práticas de gestão: ocorre quando se aplica uma determinada prática administrativa numa cultura, levando-se em conta apenas sua eficiência e eficácia, contudo, em outra;

Percepções diferentes: ocorre quando, pelo facto de cada cultura possuir um conjunto de valores como referência, pessoas de diferentes culturas apresentarem valores e entendimentos distintos;

Comunicação errónea: acontece quando diferenças culturais como idioma, costumes, sentimentos geram uma comunicação equivocada.

A necessidade de conhecer algumas características das pessoas, para identificar se estarão aptas para desempenhar determinadas tarefas a contento, demanda da obrigatoriedade de se constituir equipas, pois estas aumentam significativamente a produtividade. Segundo Maitland (2000), existem seis tipos de indivíduos:

O pensador: é o indivíduo que focaliza o conjunto do que vai ser realizado, trazendo ideias e sugestões;

O organizador: é o indivíduo que organiza e coordena as atividades, confeccionados cronogramas, listas de atividades etc.

O realizador: é o indivíduo de execução, que, normalmente, domina a equipa;

O que veste a camisa: é o indivíduo que procura manter o grupo unido, dá suporte aos demais integrantes;

O controlador: é o indivíduo que procura estar a par do andamento dos trabalhos, bem como lembra, constantemente, os prazos;

O analisador: é o indivíduo que analisa todas as ideias, sugestões e ações de modo cuidadoso e objetivo.

Um ponto nevrálgico na administração de conflitos consiste em identificar os tipos de comportamento de cada um dos envolvidos. Segundo Gillen (2001), os tipos de comportamento são quatro:

Passivo – é o indivíduo que procura evitar o conflito, mesmo que sofra com isso; via de regra, apresenta voz hesitante, atitude defensiva, contacto visual mínimo, e, geralmente, é uma pessoa quieta;

Agressivo – é o indivíduo que aspira fervorosamente vencer, mesmo à custa de outras pessoas. Tende a ser individualista, uma vez que está mais interessado nos próprios desejos do que com os dos outros. Tal comportamento apresenta voz alta e máximo contacto;

Passivo/agressivo – é o indivíduo que apresenta um comportamento misto. São as pessoas que desejam se firmar, contudo, não possuem estrutura para tanto. Este comportamento apresenta muita irritação, postura fechada, pessoa lacónica;

Assertivo – é o indivíduo que aspira a defender seus direitos, bem como aceita que as outras pessoas também os tenham. Este comportamento apresenta tom de voz moderado, as pessoas deste tipo de comportamento são neutras, possuem uma postura de prudência e segurança.

A avaliação de uma equipa pode ocorrer de diversas maneiras, de acordo com a finalidade da avaliação. De acordo com Hardingham (2000), pode-se elaborar uma lista para avaliar uma equipa *in loco*, utilizando-se dos seguintes fatores:

- i. Produtividade: que consiste no facto de avaliar se a equipe está realizando o trabalho em quantidade e em tempo suficiente;
- ii. Empatia: que se refere ao facto de os componentes da equipa apresentarem empatia pelos seus membros;
- iii. Regras e objetivos: diz respeito ao facto de as pessoas seguirem o princípio da direção, ou seja, quando cada um dos indivíduos sabe o que se espera dele, bem como o que deve fazer;
- iv. Flexibilidade: consiste no facto de os integrantes da equipa terem aptidão para variadas tarefas ou aplicações;
- v. Objetividade: refere-se ao facto dos envolvidos dizerem aquilo que pensam sobre determinado assunto;
- vi. Reconhecimento: diz respeito ao facto de seus integrantes se admirarem;
- vii. Moral: consiste no facto de as pessoas desejarem integrar a equipa.

Para se compreender a génese de um conflito, faz-se necessário não só compreender o comportamento das pessoas envolvidas, como também dissecá-los. Para tal, é imperioso entender que o comportamento nada mais é do que o resultado do somatório de vários fatores, dentre eles podemos citar: os medos que uma pessoa possui, as emoções vivenciadas, suas experiências adquiridas no transcorrer de sua existência, suas crenças, as preocupações que a afligem; sua autoestima etc.

Um ponto potencialmente gerador de conflitos consiste na observação/crítica do trabalho ou desempenho de um indivíduo. Para minimizar essa potencialidade de gerar uma situação conflituosa, Bee (2000) desenvolveu 10 ferramentas para realizar-se uma consideração, ou a chamada crítica construtiva:

Analisar a situação: nesse momento, tem-se o cuidado de identificar qual é o problema, bem como o que necessita ser alterado e por quê;

Determinar o(s) efeitos(s) e o(s) objetivo(s): visa a determinar o que o indivíduo deve realizar;

Ajustar-se à receptividade: quem vai realizar a crítica deve identificar se a pessoa a ser criticada está aberta para recebê-la;

Criar o ambiente propício: visa a propiciar um ambiente no qual quem vai emitir a crítica possa ser entendido e aceito;

Comunicar-se efetivamente: levar em conta alguns aspectos fundamentais na elaboração de uma crítica, tais como: o que se diz, a maneira como se diz, a linguagem corporal; e, ainda, saber ouvir e observar a pessoa criticada além de ajudar o indivíduo criticado a trabalhar com os problemas objeto das críticas;

Descrever o comportamento que deseja mudar: é fundamental que a pessoa que recebe a orientação tenha em mente o ponto exato do problema;

Descrever o comportamento desejado: é de suma importância que o indivíduo que recebeu a crítica saiba o que necessita apresentar como desempenho ou comportamento;

Procurar soluções conjuntamente: o indivíduo que critica deve procurar ajudar o criticado, dando-lhe sugestões e/ou ideias;

Concentrar-se naquilo que se acha bom: consiste em alternar mensagens positivas às negativas; e, por fim;

Chegar a um acordo: este, talvez, seja o item mais difícil, na medida em que ninguém muda seu comportamento ou desempenho sem que concorde.

O nível de gravidade de um conflito pode ser denominado, segundo Chiavenato (1999), de três formas:

Conflito percebido ou latente: ocorre quando existem vários objetivos e há oportunidades de interferência ou bloqueio de objetivos por parte dos participantes;

Conflito experienciado ou velado: ocorre quando as partes envolvidas nutrem sentimentos de hostilidade, raiva, medo e descrédito, no entanto, não é manifestado externamente de forma clara;

Conflito manifestado ou aberto: quando o conflito é manifestado sem nenhuma dissimulação.

Para administrar um conflito organizacional, pode-se empregar um dos seguintes estilos, segundo Chiavenato (1999):

Estilo de evitação: consiste na fuga do conflito. É empregado quando o problema é corriqueiro, quando não há perspectiva de ganhar o conflito, quando se necessita tempo para obter uma informação ou quando um conflito pode ser desvantajoso;

Estilo de acomodação: visa a resolver os pontos de menor divergência e deixar os problemas maiores para depois;

Estilo competitivo: consiste no comando autoritário, é empregado quando se faz necessário tomar uma decisão rapidamente ou uma decisão impopular;

Estilo de compromisso: ocorre quando as partes envolvidas aceitam perdas e ganhos para todos os envolvidos;

Estilo de colaboração: é empregado numa situação ganha/ganha, visto que todos os interesses podem ser reunidos numa solução mais ampla.

3.7.1. Negociação

A respeito de como lidar com o conflito, Robbins (2002) trata o conceito de negociação como o processo que permeia as interações na maioria dos grupos e organizações. Neste processo, duas ou mais partes realizam trocas, buscando um

acordo, observando as vantagens desta troca para elas. Baron (1972) define barganha (negociação) como sendo o processo pelo qual lados opostos fazem ofertas, contraofertas e concessões por intermédio de representantes.

Schermerhorn, Hunt & Osborn (2002) já definem como o processo de tomar decisões em conjunto quando as partes envolvidas têm preferências diferentes. White e Bednar (1986) afirmam que barganha é o processo pelo qual duas ou mais partes tentam acertar o que cada uma irá dar, pegar ou fazer um para o outro. Martinelli (2002) citando Steele *et al.*, (1989) refere: “ A Negociação é o processo através do qual as partes se movem das suas posições iniciais divergentes até um ponto no qual o acordo pode ser obtido”(p.3).

Para Andrade, Alyrio e Macedo (2004, p.12), negociação é o processo de buscar a aceitação de ideias, propósitos ou interesses, visando ao melhor resultado possível, de tal modo que as partes envolvidas terminem conscientes de que foram ouvidas, de que tiveram oportunidades de apresentar toda a sua argumentação e de que o produto final é maior do que a soma das contribuições individuais.

Fischer, Ury & Patton (1994, p. 50) definem negociação como “ um processo de comunicação bilateral com o objetivo de se chegar a uma decisão conjunta”.

Diante da nova realidade dos ambientes de trabalho, em que cada vez mais se potencializam a necessidade do trabalho em grupo e a gestão compartilhada, em que os indivíduos estão participando de decisões que afetam a si mesmos e aos outros, a negociação é especialmente importante (Motta, 2002).

Andrade, Alyrio e Macedo (2004) destacam, entre os desafios da atualidade, a arte de comunicar-se eficazmente e aprender a trabalhar em equipa. Quanto maior a interdependência, maior o conflito.

Diante do facto de que o conflito é inerente ao relacionamento humano e de que nas organizações existem muitos motivos para se instaurar conflitos, analisam-se agora as possíveis reações das partes diante da situação. Trabalha-se ainda nesse item a dinâmica de solução dos conflitos pelas próprias partes envolvidas. Vai-se também discorrer sobre a atuação do gerente como facilitador nessas ocasiões e também como motivador para que o conflito possa ser administrado.

É importante observar que gerir conflitos não significa acabar com eles; gerir significa tirar proveito do conflito para otimizar o resultado (Esteves 2002).

Segundo a teoria de Hersey & Blanchard (1986, p. 356) “quando as pessoas pensam que o conflito é inevitável e o acordo, impossível, seu comportamento variará desde a passividade até a extrema atividade”. Se a importância for baixa, tenderão a ser passivas e dispostas a deixar que a sorte decida (como numa aposta de cara ou coroa) o conflito. Se a importância dada for moderada, deixarão que o conflito seja decidido por um julgamento de terceiros. E, finalmente, se a importância for alta, empenhar-se-ão ativamente num confronto de ganha ou perde, ou de luta pelo poder;

Se as pessoas acharem que o conflito não é inevitável, mas, quando ocorre, é impossível um acordo, serão passivas e indiferentes, se a importância dada for baixa. Caso seu interesse seja moderado, procurarão isolar-se de tal situação de conflito. Se a importância ou o interesse for alto e os indivíduos sentirem-se ativamente envolvidos acabarão retirando-se. As pessoas que pensam que, embora haja conflito, é possível um acordo, serão passivas e tentarão aplinar a situação, se seu interesse for baixo. Se o interesse for moderado, tentarão alguma forma de negociação. Se o interesse for alto, empenhar-se-ão ativamente na solução do problema .

Reforçando o conceito visto acima, Adler & Towne (2002) classificam os comportamentos das pessoas diante do conflito, o que eles chamam de “estilos pessoais

de conflito”, como: assertivo, indireto, agressivo passivo, agressivo direto e não assertivo. Os autores deixam claro que não existe estilo bom ou ruim e sim o estilo mais apropriado diante das situações apresentadas. Alguns estilos apresentam características mais positivas do que os outros. Determinar qual estilo deve ser utilizado dependerá de vários fatores, como: o relacionamento entre as partes, as situações encontradas, quem é a outra parte e quais são seus objetivos. Robbins (2002) chamou de intenções primárias na administração de conflitos as decisões de agir de uma determinada maneira diante de uma situação conflituosa.

Negociar, portanto tornou-se, nos dias de hoje, uma das maiores habilidades humanas. Por isso, sua relevância na gestão. Para tanto é essencial que se entendam as formas de proceder.

Analisando as formas de solução de conflito, verificou-se que, em sua maior parte, aquelas que produzem melhores resultados passam pela ação de negociação, isso corroborado pela seguinte declaração. “O processo de negociação é, assim, um poderoso instrumento na solução de duas atividades sociais fundamentais pela sua frequência e importância, que são o conflito e as transações” (Colaiacovo, 1997, p. 11)

Todos os autores citados na definição de negociação são unânimes em considerá-la um processo. Para entendermos este processo, pode-se observar que Robbins (2002) aponta duas abordagens gerais para caracterizar a negociação: a negociação distributiva e a negociação integrativa. A principal característica da negociação distributiva é a operação em condições de soma zero; ou seja, se um lado ganha o outro lado necessariamente perde. Este tipo de negociação geralmente acontece quando os recursos disponíveis para serem divididos são em quantidade fixa, os interesses dos grupos são opostos e o enfoque do relacionamento entre eles é de curto prazo. Já a negociação integrativa tem como característica principal a premissa de que

há pelo menos um acordo possível em que se gere uma situação de ganha-ganha. Acontece quando a quantidade de recursos a serem divididos pode variar, os interesses dos grupos são convergentes ou, pelo menos, congruentes e o enfoque do relacionamento entre os grupos é no longo prazo.

Dos muitos diferentes métodos de negociação existentes, aquele que pareceu ser mais apropriado para ser mencionado neste trabalho é o método desenvolvido na Escola de Lei da Universidade de Harvard, apresentado por Fischer, Ury e Patton (1994). Este método pretende potencializar os resultados buscando sempre a situação integrativa, independentemente de encontrarem-se diante de um problema distributivo.

Conforme afirma Handy (1978), o objetivo do gestor não é o de criar uma organização homogênea, mas sim conseguir realizar um bom manejo das diferenças. Essas diferenças, quando manejadas de forma adequada, geram impactos positivos na produtividade. Existe, portanto, a necessidade de se gerir bem o conflito, pois assim torna-se possível usar as diferenças de habilidades, conhecimentos e interesses de forma proveitosa para a organização.

3.7.2. Negociação e mediação

A negociação e mediação são modalidades que estão estritamente relacionadas com a gestão de conflitos. São métodos informais de resolução de conflitos cuja eficácia se assenta na responsabilidade e no compromisso das partes.

A negociação é segundo Henriques & Santos (2009) o processo necessário que os indivíduos com objetivos comuns ou divergentes usam para apresentar e discutir propostas para atingir um acordo. Segundo os mesmos autores a negociação caracteriza-se pelo envolvimento de duas ou mais pessoas, pelas divergências em pelo menos um aspeto, pela partilha de aspetos comuns, por ser um processo sequencial e implicar uma solução. Este método proporciona, diga-se, ganho para ambas as partes. No entanto, a

postura adotar pelas partes deva ser de colaboração ou de confronto. O confronto, por sua vez, requer diálogo aberto entre os participantes, que se traduz no saber comunicar e saber ouvir. A colaboração objetiva a resolução do conflito. Infelizmente, como foi frisado, tal solução não pode ser utilizada em todas as circunstâncias, exceto quando as partes querem uma solução, mostram-se abertas e honestas a respeito dos factos e concordam em controlar o processo até se chegar a um acordo final não imposto.

Importa sublinhar que a relação existente entre negociação e estilos de conflito é bastante interessante, pois há estilos que ajudam a negociação e outros não. Por exemplo, o estilo ditador não facilita a negociação. Por vezes, para se chegar a soluções positivas para as partes conflitantes, é necessário o uso de vários estilos durante a negociação. Contudo, o estilo “colaborativo” é o que produz melhores resultados na maioria das negociações, pois: Discute; Procura entendimentos e compromissos; Encontra soluções satisfatórias ou aceitáveis.

Mediar é fazer com que as divergências não dêem lugar aos conflitos. É, portanto, um ato preventivo. A mediação tem como objetivo principal refinar as relações e a comunicação entre as pessoas envolvidas. Por isso, a mediação constitui um grande contributo na gestão de conflitos interpessoais.

São estratégias básicas para gerir uma situação em que as partes consideram os seus interesses como incompatíveis, segundo Rahim (1986), em duas dimensões: preocupação consigo próprio e preocupação com os outros. Ao combinar as duas dimensões, produzem-se cinco estilos específicos de lidar com o conflito.

3.7.3. Evitação

O estilo evitar, consiste na tentativa de evitar a existência de conflitos ou na fuga aos conflitos, buscando outra saída ou deixando as coisas a acontecer e que o tempo as resolve. Por vezes, chega-se a dar razão a outra parte, mesmo que não a tenha, só para

resolver o problema. Este estilo é usado nas situações triviais, pouco significantes e quando existe falta de informação e falta de poder (ou seja, as decisões a tomar não são tidas em consideração).

Verifica-se uma baixa preocupação consigo próprio e com os outros. Tenta evitar o conflito, adiando um assunto até que a altura fosse mais apropriada, ou que simplesmente a pessoa se retire de uma situação ameaçadora. É usado quando o problema não tem importância, quando não há uma possibilidade de ganhar, quando se necessita de tempo para recolher mais informação ou quando um desacordo pode ser oneroso ou perigoso. Essa pessoa falha na tentativa de satisfazer tanto os seus próprios desejos como os desejos da outra pessoa. Pode ser criado um conflito do tipo perder/perder, no qual nenhuma parte alcança aquilo que pretende e as razões do conflito permanecem intactas. Embora o conflito pareça desaparecer, na realidade ele emergirá futuramente (Rahim, 1986; Thomas, 1992). Assim sendo: Ignora os conflitos esperando que assim desapareçam; Coloca os problemas sob consideração ou em suspenso; Recorre a métodos muito lentos para reprimir o conflito; Usa sigilo para evitar confrontação; Apela para regras burocráticas como uma fonte de resolução de conflitos.

3.7.4. Competição

O estilo competitivo, ditador ou autoritário, consiste no recurso à força da autoridade e do poder, impondo o seu próprio interesse. Embora pareça um estilo negativo, portanto, reprovado, revela-se benéfico em situações urgentes e emergentes e onde se presume muito elevadas e desagradáveis as consequências de perdas.

Se verifica uma dominação, uma alta preocupação consigo próprio e uma baixa preocupação com os outros. Este estilo está associado com o comando autoritário que reflete uma preocupação em impor o seu próprio interesse.

Uma pessoa que utiliza este estilo, que também pode ser chamado competitivo, faz tudo para ganhar/alcançar o seu objetivo e como resultado, frequentemente ignora as necessidades e expectativas da outra parte. Isto pode significar defender os seus direitos e/ou uma posição que o sujeito acha que está correta. Também é utilizado quando uma ação decisiva deve ser rapidamente imposta e em situações importantes ou impopulares, em que a urgência ou emergência são necessárias ou indispensáveis (Chiavenato, 1999). Se um gestor utiliza este estilo, é bem provável que esteja a aproveitar a sua posição de poder para impor a sua vontade aos subordinados e forçar a sua obediência. É uma estratégia de ganhar/perder que pode não atingir as causas profundas do conflito, podendo surgir possíveis conflitos futuros (Rahim, 1986; Thomas, 1992). Neste caso: Cria situações claras de ganhar ou perder; Utiliza a rivalidade; Utiliza jogos de poder para chegar aos seus propósitos; Força a submissão.

3.7.5. Acomodação

Se caracteriza por uma baixa preocupação consigo próprio e uma alta preocupação com os outros. Tenta-se minimizar as diferenças e focalizar o esforço de resolução do problema nas coisas comuns às partes a fim de satisfazer as preocupações da outra pessoa. A coexistência pacífica e o reconhecimento de interesses comuns são o seu objetivo.

Funciona quando as pessoas sabem o que por parte dos gestores está errado, quando um assunto é muito importante para a outra pessoa, quando se pretende acumular créditos sociais para utilizar noutras situações ou quando manter a harmonia é o mais importante.

O estilo calmo é segundo Henriques & Santos (citado por Chiavenato, 2004) aquele que “permite a existência de conflitos mas sem haver grandes discussões sobre o assunto.” É a tendência de “suavizar as coisas e manter a harmonia” (p. 423). Este estilo

resulta positivamente, quando se trata, sobretudo, de conflitos afetivos e emocionais, baseia-se na personalidade e não nos objetivos e meios utilizados, e o aspeto relevante é a manutenção do clima organizacional.

Há um elemento de autossacrifício que pode incluir generosidade, bondade ou obediência às ordens da outra pessoa (Rahim, 1986; Thomas, 1990). Resumindo, Cede; Submete-se e obedece.

3.7.6. Colaboração

Implica uma assertividade e colaboração entre as partes, ou seja, a troca de informação de uma maneira aberta e honesta, um exame de diferenças com o fim de chegar a um acordo aceitável entre as duas partes. O foco deste estilo é a resolução de problemas, sendo o estilo mais eficaz de gestão de conflitos. É uma forma de ganhar/ganhar, na qual os assuntos são discutidos e resolvidos para benefício mútuo das partes em conflito. É alcançada através da confrontação dos assuntos e da vontade dos envolvidos em reconhecer o que está errado e que merece atenção. É utilizado quando os interesses de ambos os lados são importantes, quando os pontos de vista das partes podem ser combinados para uma solução mais ampla e quando o compromisso requer consenso (Chiavenato, 1999; Rahim, 1986; Thomas, 1992).

É importante salientar que a motivação da pessoa e o seu objetivo final perante o conflito, são muito determinantes quando existe um conflito. Se uma pessoa quer vencer a todo custo, irá utilizar todas as estratégias para chegar ao seu alvo. Basta uma parte começar a esconder informação, mentir ou exagerar, mostrar que não se pode confiar nela, para destruir a confiança que existe e começarem as atitudes ganhar/perder. É por isso que o conflito “saudável” é tão difícil. Sem existir um clima de confiança, dificilmente haverá uma comunicação aberta conducente à procura de encontrar soluções para os problemas. Nas empresas, quando se pretende a participação dos

funcionários, a resolução dos problemas e uma abordagem construtiva do conflito, é importante lembrar que sem haver um clima de confiança, tal não ocorrerá.

A Concessão Mútua (uma preocupação média consigo próprio e com os outros), é um estilo intermédio em que ambas as pessoas cedem numas coisas para ganhar noutras. Ocorre quando as duas partes têm igual poder e ambos os lados querem reduzir as diferenças, ou quando as pessoas precisam de chegar a uma solução temporária sem pressão de tempo. Tende-se a criar um conflito de tipo ganhar/perder. Uma vez que nenhuma parte fica totalmente satisfeita, os antecedentes como base para futuros conflitos ficam mantidos (Rahim, 1986; Thomas, 1992).

No entanto, a utilização destes diferentes estilos pode criar resultados diferentes, tal como foi indicado: Quer resolver os problemas; Confronta as diferenças compartilhando ideias e informações; Procura soluções integradoras; Encontra soluções nas quais todos ganham; Vê problemas e conflitos como desafios (Thomas 1976).

De acordo com Moscovici (1975), “não há uma fórmula para lidar com os conflitos e resolvê-los de forma correta”(p. 88). Assim, para lidar com o conflito é importante, primeiro, compreender sua natureza, sua dinâmica e suas variáveis. Somente com o diagnóstico da situação de conflito é que será possível enfrentá-lo adequadamente.

Para reduzir as consequências negativas do conflito, dada a sua orientação competitiva, Schein (1969) afirma que é necessário que se descubram objetivos sobre os quais os grupos estejam de acordo, para que assim restabeçam a comunicação. Um destes objetivos pode ser encontrado quando os grupos focam suas energias para um mesmo inimigo que esteja fora da organização. Localizar um inimigo comum para os grupos competidores, tal como um concorrente da empresa, seria uma forma de reduzir as consequências negativas da competição. Outro método citado pelo autor consiste na

localização de um objetivo superior. Os grupos podem, por exemplo, ser responsabilizados por uma tarefa nova que exija a cooperação entre eles.

Robbins (2002) faz uma divisão das técnicas de administração de conflitos, nomeadamente: Técnicas de redução de conflitos e Técnicas de estímulos de conflitos, considerando as duas óticas principais do conflito dentro de uma equipa de trabalho.

3.7.7. Redução de conflito

A resolução do conflito pode ser feita através de: Encontros entre as partes conflitantes, com o propósito de identificar o problema e resolvê-lo por meio de discussão aberta; Metas superordenadas, criação de uma meta compartilhada que não possa ser atingida sem a cooperação entre as partes conflitantes; Expansão de recursos, quando o conflito é causado pela escassez de um recurso - digamos, dinheiro, oportunidades de promoção, espaço físico de trabalho -, a expansão do recurso pode criar uma solução ganho-ganho; Não-enfrentamento, suprimir o conflito ou evadir-se dele; Suavização, minimizar as diferenças entre as partes conflitantes, enfatizando seus interesses comuns; Concessão, cada uma das partes abre mão de algo valioso; Comando autoritário, a administração usa sua autoridade formal para resolver o conflito e depois comunica seu desejo às partes envolvidas; Alteração de variáveis humanas, utilização de técnicas de mudança comportamental, tal como treinamento em relações humanas, para alterar atitudes e comportamentos que causem conflitos e alteração de variáveis estruturais, mudanças na estrutura formal da organização e nos padrões de interação entre as partes conflitantes, por meio de redesenho de atribuições, transferências, criação de posições coordenadas etc.

3.7.8. Estímulo de conflitos

O conflito pode ser estimulado através da comunicação, utilização de mensagens ambíguas ou ameaçadoras para aumentar os níveis de conflito. Inclusão de estranhos,

incluir nos grupos de trabalho funcionários que tenham históricos, valores, atitudes ou estilos gerenciais diferentes daqueles dos seus membros.

3.8 – Papel da Mediação de Conflitos na Escola

A forma mais eficaz e assertiva de chegar a um consenso e de prevenir um determinado conflito é a mediação. Tal como já foi dito anteriormente, o conflito e a violência estão, cada vez mais, presentes nas escolas manifestando-se de várias formas com efeitos devastadores para toda a comunidade educativa, até mesmo mergulhando a escola numa crise de legitimidade. Para inverter esta tendência é necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade no meio escolar. A escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento, mudança, e de formação pessoal e social para a resolução dos problemas quotidianos.

Mediação é o processo de resolução de disputas no qual um ou mais terceiros imparciais intervêm num conflito com o acordo dos participantes na disputa e os ajuda a negociar um acordo consensual de forma informal. Os mediadores oferecem um local neutro às pessoas envolvidas num conflito, onde estas podem falar livre e abertamente.

A capacidade de decisão fica na posse dos interessados. Através do processo de mediação, os cidadãos aprendem a melhorar as suas capacidades de comunicação e de resolução de conflitos para que, num próximo problema, o possam resolver por eles. Muitas das pessoas envolvidas em mediação nas comunidades acreditam que este processo melhora a interação social através do poder que atribui a todos os cidadãos (definição dada pela *Alternative Dispute Resolution* – ADR).

A mediação oferece liberdade às partes para solucionar as suas divergências agindo como meio facilitador. Desta forma, a mediação de conflitos deve ser vista de forma bidirecional, deve comportar uma componente de prevenção do conflito social com base na melhoria das relações sociais através de várias estratégias de ação de maneira a não permitir a eventualidade de ocorrência de novos conflitos (Lima, 2006). Este tipo de prevenção deve ser feito de forma continuada e enquadrado num modelo sistémico de intervenção onde todos os atores sociais podem e devem intervir.

Para a eficaz prevenção e resolução de conflitos é necessário seguir e respeitar a deontologia do processo de mediação que implica neutralidade, confidencialidade, imparcialidade, responsabilidade, igualdade de tratamento, justiça, e equilíbrio.

Este processo envolve uma diversidade de contextos e de domínios de intervenção desde a mediação familiar, judicial, laboral, escolar, sócio-educativa, entre outros.

A mediação escolar tem como finalidade a produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização, e a criação de modelos alternativos de gestão das relações sociais (Lima, 2006).

A educação se apresenta como o principal meio de divulgação da cultura da paz e dos valores pregados pela UNESCO – tolerância, respeito ao próximo, solidariedade – na medida em que possibilita aos educandos o aprendizado desses conhecimentos e os estimula a praticá-los em sua vivência.

Uma proposta que vem se desenvolvendo em vários países do mundo e está em sintonia com as propostas da UNESCO para a cultura da paz é a mediação de conflitos desenvolvida nas escolas. Além de ensinar como bem administrar os conflitos surgidos entre os membros da instituição, a mediação estimula a paz e possibilita que o seu

conhecimento seja levado para além dos muros escolares, sendo praticado na comunidade em que vivem os alunos, professores e funcionários.

A escola é um lugar onde diariamente convivem pessoas com diferentes características, educações, religiões e personalidades. Entre tantas diferenças é natural que surjam divergências das mais diversas espécies. É imprescindível, então, a boa administração dos problemas que venham a surgir para que a harmonia e o respeito estejam presentes no ambiente escolar e não interfiram no processo de ensino-aprendizagem.

Em face dessa diversidade de comportamentos e da multiplicidade de conflitos que podem surgir, a mediação se apresenta como importante meio para tentar solucionar e bem administrar quaisquer divergências que se desenvolvam na instituição de ensino.

A mediação de conflitos (Sales, 2004; 2007) é um meio pacífico e amigável de resolução e boa administração de conflitos que se baseia no diálogo e na solidariedade humana. Por meio dela, as próprias partes chamam para si a responsabilidade do problema vivido e tentam resolvê-lo por meio do diálogo, tendo o auxílio do mediador, terceiro imparcial e capacitado para tal fim que facilita o diálogo entre os envolvidos no litígio.

A mediação possibilita a transformação da cultura do conflito em cultura do diálogo na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes. A valorização das pessoas é um ponto importante, uma vez que são elas os atores principais e responsáveis pela resolução da divergência.

A busca do ganha-ganha, outro aspecto relevante da mediação, ocorre porque se tenta chegar a um acordo benéfico para todos os envolvidos. A mediação de conflitos propicia a retomada do diálogo franco, a escuta e o entendimento do outro.

A visão positiva do conflito é considerada um ponto importante. O conflito, normalmente, é compreendido como algo negativo, que coloca as partes umas contra as outras. A mediação tenta mostrar que as divergências são naturais e necessárias, pois possibilitam o crescimento e as mudanças. O que será negativo é a má-administração do conflito.

Galano (1999) afirma que “quando o conflito é visto como um problema a ser solucionado pelas partes e não criado pela outra parte permite-se potencializar os recursos, as habilidades das pessoas para encontrar caminhos mais satisfatórios” (p. 111). A mediação possibilita também a discussão do conflito real, proporcionando o restabelecimento do diálogo entre as partes. E esse conflito real pode, enfim, ser trabalhado e dirimido. A base da mediação escolar é a mesma – diálogo e solidariedade humana -, apenas foi adaptada para ser desenvolvida dentro das escolas, de acordo com suas características. Aqui, os mediadores são os próprios atores escolares que tentarão resolver e bem administrar os conflitos que surgem dentro das instituições de ensino.

Segundo Battaglia (2004) argumenta que, considerando a escola como instituição que objetiva a educação cultural e social do homem, a mediação escolar se coloca como um convite à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e na resolução de conflitos, baseada no modelo ‘ganha-ganha’, onde todas as partes envolvidas na questão saem vitoriosas e são contempladas nas resoluções tomadas. A mediação escolar se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos. Esta apresenta como vantagens melhorar a comunicação, o clima da escola, a formação integral do aluno e a preservação das relações. Seu campo de atuação é bastante abrangente. Ela tanto pode ocorrer entre alunos, entre professores, entre diretores e professores, entre integrantes da escola e pais de alunos e quando realizada com os

jovens, tem como objetivo desenvolver uma comunidade na qual os alunos desejem e sejam capazes de praticar uma comunicação aberta; ajuda os alunos a desenvolverem uma melhor compreensão da natureza dos sentimentos, capacidades e possibilidades humanas; contribui para que os alunos compartilhem seus sentimentos e sejam conscientes de suas qualidades e dificuldades; possibilita aos alunos desenvolver autoconfiança em suas próprias habilidades; e desenvolver no aluno a capacidade de pensar criativamente sobre os problemas e a começar a prevenir e solucionar os conflitos (Battaglia, 2004; Schabbel, 2002).

3.9 – O Papel de um Terceiro na Gestão de Conflitos

Pinzon & Valero-Silva (citado em Martinelli, 2002), pondera que para um indivíduo em conflito existem, basicamente, quatro maneiras para lidar com o outro:

- a) O confronto direto;
- b) A possibilidade de abandonar seu objetivo em favor do outro;
- c) Negociar com a outra parte;
- d) Aceitar ou buscar a intervenção de uma terceira parte, que pode ter autonomia

para impor uma solução ou, então, capacidade para facilitar o processo.

Em algumas ocasiões, as partes envolvidas no conflito não conseguirão administrá-lo por si mesmos, seja por qual for o motivo. Dessa forma, uma terceira parte, neutra, pode ajudar a resolver os problemas mediante a utilização de métodos específicos para este fim. White & Bednar (1986) citam os papéis da terceira parte, que podem ser: Conciliador; Mediador; Árbitro.

Robbins (2002) acrescenta a função de consultor. O conciliador intervém quando existe paralisação no processo de resolução do conflito e age como um terceiro, que possui a confiança das partes, estabelecendo comunicação informal, tendo por objetivo

acompanhar o processo, estreitando a comunicação e o relacionamento, além de prover suporte emocional e encorajamento (White & Bednar, 1986). O mediador é um terceiro, neutro, que facilita a solução negociada por meio do emprego da razão e da persuasão.

Possuindo um papel mais destacado na administração dos conflitos, ele é um pacificador (White & Bednar, 1986). Árbitro é um terceiro que age como um juiz, que, depois de coletar as informações relevantes e analisar as alternativas, terá decidir pelo certo.

Umstot (1984) refere que “a terceira parte pode ser um colega de trabalho, um especialista em resolução de conflitos ou o chefe” (p. 248). Andrade, Alyrio e Macedo (2004) afirmam que “nas organizações os administradores são comumente solicitados para resolver uma variedade de conflitos e que eles podem utilizar muitas estratégias diferentes para intervir nas disputas, inclusive usando o papel de terceira parte no conflito” (p. 64). Nugent (2002) mostra que os gerentes são continuamente confrontados com conflitos e despendem boa parte de seu tempo cuidando disso. Existindo conflitos simples, estes podem ser administrados com as práticas normais de gerência. Porém, diante de conflitos mais complexos em que não estejam envolvidos diretamente, poderão agir como um terceiro para garantir a boa administração do conflito.

De acordo com Ury (citado por Esteves, 2002) um quadro das diversas facetas da atuação do terceiro na administração dos conflitos, com o objetivo seja de evitar o conflito, de resolvê-lo ou de contê-lo. Esses papéis mostram as diferentes motivações humanas presentes nessas situações e que precisam ser entendidas, analisadas e contempladas pela terceira parte envolvida no conflito, podendo ser: Formas mais democráticas de participação de todos nas decisões; Melhoria do relacionamento social no trabalho, (Motta, 2002); Larga utilização de trabalhos em equipa, e portanto maior interação interpessoal; Desenvolvimento da capacidade dos envolvidos para resolver

seus próprios problemas; Melhorar o processo de comunicação no gerenciamento de conflitos (Nugent, 2002).

Coisas como perda de tempo e de energia, fazer intervenções desnecessariamente e não permitir aos funcionários que assumam a responsabilidade por seus conflitos podem levar o gestor a intervir de forma errada. Para saber se o gestor deve ou não utilizar essa forma de administração de conflitos. Alguns cuidados devem ser tomados pelo administrador que irá agir como uma terceira parte em um conflito. Nugent (2002) sugere que o gerente precisa garantir que não será visto como aliado de nenhuma das partes; ou seja, deve manter sua imparcialidade e tomar cuidado para que as partes entendam bem o seu papel no processo como facilitador e não como julgador caso esteja agindo como um mediador ou conciliador. O gerente pode prejudicar sua atuação em decorrência de seu perfil pessoal de gestão, pois ele não pode agir com forte controle ou com forte necessidade de harmonizar as coisas, pois poderá intervir mais do que o preciso para a resolução do conflito.

Para atuar como terceiro, o administrador deve lembrar-se de que nesse momento deve agir como facilitador do entendimento entre as partes. Ele precisa ser capaz de ler o ambiente, enfatizar os pontos principais e aceitar a expressão de emoção e a tensão interpessoal que certamente existirá, senão sua presença como mediador não seria necessária. O administrador deve também focar o conteúdo e o processo, ser reservado em seus julgamentos, uma vez que qualquer dúvida quanto a sua imparcialidade colocara por terra sua capacidade de atuar como terceiro, e lembrar que essas situações são sempre complexas, ambíguas e que existem grandes contradições na mesa (Nugent, 2002).

Para ajudar o administrador a escolher seu melhor método para agir como a terceira parte, Andrade, Alyrio e Macedo (2004) sugerem que ele observe: seus

objetivos com a intervenção; o nível de conflito existente; a importância do conflito; a pressão do tempo e o relativo poder do administrador e dos negociadores em questão. Quanto aos objetivos, o administrador precisa estar atento, pois não poderá intervir se a questão referir-se a objetivos nos quais ele possua interesses diretos, pois poderá prejudicar sua imparcialidade (Walton, 1972).

Como um processo, a negociação e a intervenção da terceira parte precisam ser aprendidas. Para isso existem técnicas específicas. Nugent (2000) sugere o seguinte método, que chama de “Caminhos para a intervenção com o método centrado no processo”, cujas etapas são: i) Esclareça os problemas e os interesses em jogo; ii) Examine as inter-relações e os graus de convergência/divergência entre os interesses; iii) Facilite a escolha do caminho de resolução de conflitos relevantes; iv) Identifique o processo apropriado de resolução de conflito; v) Esclareça as dinâmicas de interação e as implicações para resolver os conflitos; vi) Identifique as hipóteses e recomponha o entendimento do conflito; vi) Identifique e reexamine os estereótipos mútuos e as percepções; vii) Facilite as comunicações; viii) Modele apropriadamente as comunicações por meio de reformulação, reflexão e síntese; ix) Proponha processos e procedimentos apropriados de comunicação; x) Identifique comportamentos inapropriados e proponha mais efetividade; xi) Aumente a concretização dos reais custos x benefícios do conflito.

Observa-se que, a atuação do gestor como um negociador e como um terceiro no processo de administração do conflito, deve tomar o devido cuidado e ter condições de intervir adequadamente utilizando-se de métodos apropriados para este papel de terceiro.

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPITULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta parte do texto pretende-se fornecer uma visão global da metodologia de investigação que suportará o desenvolvimento do projeto. Nele serão apresentadas as opções metodológicas, ou seja, as considerações sobre a natureza da investigação e as suas características fundamentais (Creswell, 2007). Esta é uma investigação de natureza qualitativa pois contempla um processo, ação ou interação, envolvendo vários sujeitos, pelo que utilizámos preferencialmente uma técnica que permitiu aceder às representações dos vários participantes, entre as quais se destacam a entrevista e o questionários.

4.1 – Natureza da Investigação

Para que se possa desenvolver pesquisa em educação é fundamental que tenhamos em consideração os quadros de referência paradigmáticos que a orienta e, concludentemente, a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada.

O Paradigma é um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas de investigação (Serrano, 2004). Há que distinguir o paradigma positivista quantitativo, que supõe leis gerais que regem os fenómenos (formula hipóteses, usa técnicas de verificação sistemática que resultam em generalizações teóricas com validade e confiabilidade), recusando a compreensão subjectiva dos factos de uma realidade (Serrano, 2004; Lincoln & Guba, 2006) do paradigma pós-positivista qualitativo que se baseia em crenças, valores, opiniões, representações, práticas, lógicas de ação, atitudes e em normas culturais, uma vez que o

objectivo é entender os fenómenos, dirigindo a pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Lincoln & Guba, 2006).

Apesar de estas serem duas perspectivas de diferente natureza e aparentemente incompatíveis, há autores (Serrano, 2004; Lincoln & Guba, 2006) que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo.

Assim, sendo optámos por uma investigação educacional mista como opção metodológica. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Serrano, 2004).

4.2 – Sujeitos da Investigação

A nossa população é constituída pelos intervenientes diretos (diretor e professores). Com intuito de dar uma sustentabilidade à parte teórica desenvolvida neste trabalho, realizou-se uma entrevista ao Diretor da escola em estudo e um questionário a 96 professores. A amostra foi escolhida de forma intencional e estratificada.

4.3 – Contexto da investigação

A escola do I ciclo nº 7056, encontra-se localizada no município do Cazenga, concretamente, bairro São João, rua da Loura.

É uma escola do ensino de base, do 1º ciclo ao ensino médio, comporta dezassete (17) salas, comportando em média vinte alunos, três (3) gabinetes, dos quais um gabinete pedagógico, um administrativo e um do Diretor Geral, tem uma secretaria-geral, uma cantina, um pátio vasto e uma guarita para o pessoal de auto proteção e segurança.

Uma sala para os professores, uma sala de reuniões duas salas de informática e uma biblioteca.

A sua estrutura arquitetónica tem um bom aspeto exterior aceitável, o seu interior também apresenta um bom aspeto para o funcionamento, tem as salas apetrechadas de carteiras, secretárias e quadros em bom estado.

Relativamente ao contexto sociogeográfico, a partir do decreto-lei 3/80, de 26 de abril, a antiga província de Luanda foi dividida em duas: Luanda e Bengo. De acordo com esta reforma administrativa a nova província de Luanda ficou dividida em nove municípios¹. Um dos nove municípios é o Cazenga, que faz fronteira a norte com o município do Cacuaco, a este Viana, a oeste o Sambizanga e a sul Kilamba-Kiayi e Rangel. Tem uma superfície de 38.6 Km². Atualmente o município possui três comunas, nomeadamente: o Hoji-Ya-Henda, também conhecido como zona 17, a comuna do Cazenga, zona 18 e a comuna do Tala-Hady, zona 19, eis a divisão administrativa²:

A Comuna do Hoji Ya Henda tem uma superfície de 9.30 Km², com uma população estimada em 27.785 habitantes, distribuídos em 19 setores e 6 bairros, nomeadamente o bairro Santo António, S. Pedro, S. João, Ilha da Madeira, 11 de novembro, Adriano Moreira (Cuca).

A Comuna do Cazenga, tem uma superfície de 10.50 Km², com uma população estimada em 429.770 habitantes distribuídos em 21 Setores e 5 Bairros (Mabor, Comissão do Cazenga, Tunga Ngô, António Carneiro, Sete e Meio, Curtume, Ngangula, 11 de novembro, Mabor Malha, Angolano, Terra Vermelha).

A Comuna do Tala Hady, como Comuna sede, tem uma superfície de 18.80 Km², com uma população estimada em 211.591 habitantes distribuídos em 7 Setores e 5 Bairros (Madeira, Cariango, Vila Flor, Marcelo Caetano, Dr. Agostinho Neto, Grafanil).

¹ Os municípios saídos desta reforma são: Cacuaco, Ingombota, Kilamba-Kiayi, Maianga, Rangel, Samba, Sambizanga e Viana.

² Fonte: Administração Municipal do Cazenga

De acordo com a recentemente aprovada a revisão do decreto-lei nº 17/99 de 29 de outubro, as administrações municipais são órgãos superiores da administração de Estado no município e respondem pela sua atividade diariamente ao Governo da Província.

O município tem uma população estimada em cerca de 1500.000 habitantes. A sua população na sua maior parte é de origem camponesa.

Segundo dados da secção municipal da educação, o Cazenga possui um total de 224 instituições escolares, sendo 76 escolas estatais, 116 comparticipadas e 32 colégios.

4.4 – Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

A metodologia adotada neste estudo é a mista – quantitativa e qualitativa, que segundo Michel (2005) é uma técnica que consiste no levantamento de dados que utiliza textos, falas, informações já recolhidas, de forma extensiva. Tendo como objetivo aprofundar a análise do conteúdo das informações prestadas na entrevista, procurando compreender e analisar, em maior profundidade, a pertinência das respostas, a lógica, a coerência, a fidedignidade dos dados recolhidos. É uma técnica complexa e que requer do pesquisador maturidade e responsabilidade. Pode ser usado para descobrir estilos de comunicação, criticar conteúdos de comunicação, etc.

4.4.1 – Técnica Documental

Constitui consulta de obras que abordam sobre o nosso tema. As informações que recolhemos serviram para a formulação do problema, fundamentação teórica, a construção dos instrumentos da investigação e para fundamentar os resultados da investigação. Segundo Ludke & André (1986), “a análise documental constitui uma técnica importante nesse plano de investigação de cariz qualitativo, uma vez que contempla as informações obtidas através de outras técnicas” (p. 87).

4.4.2 – Inquérito por Questionário

Foi feito sob forma de questionário escrito com perguntas abertas, semiabertas e fechadas para recolha de dados, servindo de complemento à nossa observação. Segundo Gliglione & Matalon (1992), “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem a intenção explícita de modificar a situação na qual atua enquanto inquiridor” (p. 8).

Para recolha de dados optou-se pela utilização do questionário. Visto que, é um instrumento de múltiplas vantagens, nomeadamente a autonomia e rapidez na recolha de informação, a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados, permite apreender e analisar melhor os fenómenos sociais a partir de informações da população em questão. Segundo Kornhauser e Sheatsley (citado por Horz, 1985), “para construir os questionários teremos em consideração dois passos fundamentais: determinar a informação referente ao problema de investigação e elaborar as questões adequadas que encaminharão os sujeitos de modo a obter as respostas adequadas” (p. 58).

Segundo Gliglione e Matalon (1992), “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados” (p. 115).

O questionário foi elaborado com o intuito de gerar os dados necessários para se verificar se os objectivos da pesquisa foram atingidos.

No entanto, seguiu-se uma sequência de etapas lógicas para desenvolver o questionário:

- 1 – Planear;
- 2 – Formular as perguntas para obter as informações necessárias;
- 3 – Definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário.

Aplicou-se a escala de Likert, com proposições, das quais o respondente deve seleccionar uma: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente.

4.4.3 – Entrevista

Para completar os dados recolhidos através do inquérito por questionário, foi efetuada de forma estruturada uma entrevista ao Diretor.

Entende-se por entrevista uma conversa intencional, que ocorre regra geral, entre duas pessoas e tem por objetivo recolher dados na linguagem do próprio sujeito. Trata-se de um instrumento muito bom para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre um determinado contexto (Bodgan & Biken, 1994; Stake, 2010).

A entrevista é uma das técnicas de colecta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. Conforme Valles (citado por Rosa & Arnoldi, 2006) “constituem entrevista e investigação as entrevistas apresentadas na forma de conversação social ordinária” (p.190). A entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de colecta de dados, intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação.

Foram dados, passos e pontos importantes para a realização da técnica da entrevista, tais como: foi observado com muito cuidado o aspecto ético da entrevista. Obtivemos o consentimento esclarecido do participante, para deixar claro que este deve não apenas concordar em participar do experimento, mas também tomar essa atitude plenamente consciente dos factos, dos questionamentos feitos, dos motivos da

entrevista, dos riscos e dos favorecimentos que os resultados podem ocasionar e da sua liberdade de deixar de ser participante. Explicámos o objectivo e a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado com foi escolhido. Assegurámos o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas. Indicámos que ele pode considerar algumas perguntas sem sentido e outras difíceis de responder. Mas que, considerando que algumas perguntas são adequadas a certas pessoas e não o são a outras, solicita-se a colaboração nas respostas.

O entrevistado deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas e deve falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse.

A entrevista foi estruturada e a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permaneceram invariáveis para todos os entrevistados, para possibilitar o tratamento quantitativo dos dados.

4.5 – Procedimentos e Questões Éticas

Para a realização da nossa investigação, procedemos da seguinte forma:

- i. Contactamos verbalmente a Direção, onde abordamos sobre a necessidade de realização da nossa pesquisa;
- ii. De forma oficial, dirigimos um documento à Direção, a solicitar a autorização para realização da pesquisa;
- iii. Elaborou-se um plano para a recolha de dados;
- iv. Aplicação dos questionários;
- v. Realização da entrevista;
- vi. Recolha, tratamento e avaliação dos dados;
- vii. Análise, interpretação e avaliação dos dados.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação dos Dados recolhidos na entrevista ao Diretor

Nesta etapa foram criadas unidades de análise e categorias. A grelha de categorização resultou em 5 Dimensões e 21 Categorias, tal como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – Grelha analítica

Dimensões	Categorias	Indicadores
I. Identificação do entrevistado	1. Idade	(...) 47 Anos;
	2. Tempo de serviço	(...) 6 anos;
	3. Nível de escolaridade	(...) Técnico Superior;
II. Circunstâncias de trabalho	4. Condições	(...) boas as condições físicas e ambientais da escola; (...) políticas públicas de reabilitação das escolas; (...) apetrechamento de meios físicos;
	5. Relações humanas	(...) ritmo regular, quer entre professores, entre o diretor e professores e entre os alunos; (...) regulamento disciplinar da instituição; (...) princípios éticos e morais;
	6. Organização	(...) repartição de tarefas; (...) relações orgânicas são boas; (...) estrutura orgânica da instituição e obedece o princípio da hierarquia;
	7. Comunicação	(...) fluidez; (...) avisos, ordens e diretrizes; (...) jornal de parede;
	8. Salário	(...) razoável; (...) compatíveis as funções que exerço dentro da categoria que me outorga para tal;
III. Progresso e desenvolvimento da escola	9. Orientação Curricular	(...) relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola; (...) Investigação Pedagógica, Estudos e Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros materiais pedagógicos;
	10. Contexto Social e Cultural	(...) imbuída de forte função socializadora (...) entender as relações
	11. Legislação	(...) Decreto n° 9/87 de 30 de maio do Conselho de Ministros (...) INIDE;

IV. Modelo de Gestão	12. Prática	(...) está virada para o foco em resultados; (...) esforço da organização (...) atendimento das necessidades ;
V. Conflito	13. Grau	(...) faz parte da natureza humana; (...) é inerente à vida de cada indivíduo, dos grupos e das organizações; (...) existe devido às diferenças de objetivos e de interesses entre as pessoas, indivíduos ou grupos; (...) nível razoável;
	14. Tipo	(...) organizacional; (...) regista certas debilidades, em termos de repartição das tarefas e escassez de recursos (finanças, espaço, equipamento, tempo);
	15. Classificação	(...) conflitos cognitivos resultando das contradições sobre sistemas de valores e crenças;
	16. Registo	(...) indisciplina na relação entre aluno e professores, na sala de aulas; (...) péssimo aproveitamento dos alunos.
	17. Mediação	(...) ação sócio-educativa; (...) todos os membros da instituição; (...) participação dos educandos;
	18. Gestão	(...) a colaboração como um meio;
	19. Impacto	(...) tem resultado para um melhor desempenho na execução de tarefas; (...) na pontualidade de assiduidade dos funcionários; (...) melhor aproveitamento (...) dos alunos;
	20. Competências do Diretor	(...) ter a maior calma possível, estar tranquilo; (...) ter competências de autorregulação, (...) ser aberto a novas ideias, abordagens e informação (...) trabalhar com outros para objetivos comuns, (...) criando sinergias de grupo na prossecução de objetivos coletivos;
	21. Resolução	(...) criatividade, perseverança, (...) capacidade de assumir riscos, motivação para a realização, (...) responsabilidade pelos resultados, (...) habilidades e um bom relacionamento pessoal, (...) ajudar, (...) mediação, dos alunos envolvidos em conflitos, (...) resolverem cooperativamente as suas diferenças

5.2. Apresentação dos Dados recolhidos no questionário aos professores

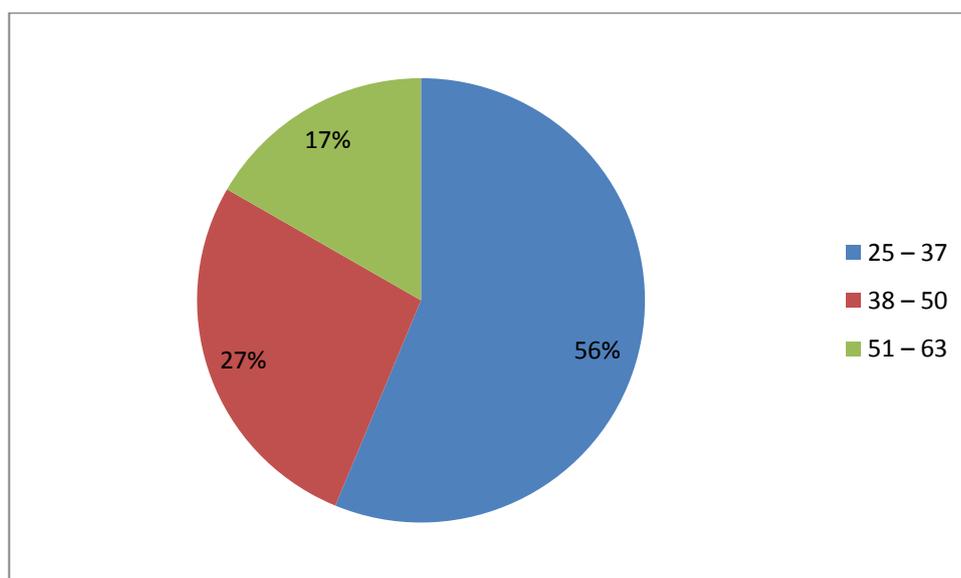
Para a construção do questionário para os professores, tivemos em consideração as cinco dimensões definidas para a elaboração da entrevista ao Diretor, que são: I - Identificação do entrevistado; II. Circunstâncias de trabalho; III. Progresso e desenvolvimento da escola; IV. Modelo de Gestão; V. Conflito. Apresentamos de seguida a análise das mesmas em Excel através da análise das frequências absolutas e relativas.

Dimensão I - Identificação do entrevistado

Tabela 1 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária

Idade/Faixa etária	N.º	%
25 – 37	54	56,25
38 – 50	26	27,08
51 – 63	16	16,67
Total	96	100

Gráfico 1 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária

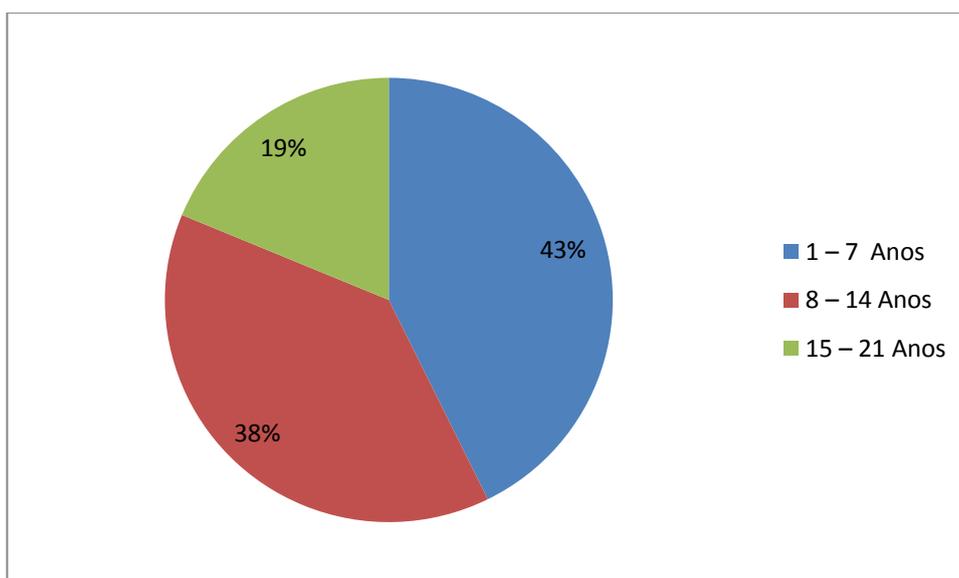


Na distribuição dos entrevistados por faixa etária, 54 dos entrevistados estão na faixa etária dos 25 a 37 anos que representam 35,42%; 26 estão na idade compreendida entre 38 a 50 anos de idade que representa 27,08% e de 51 a 63 anos de idade temos 16 pessoas que simetriza 16,67%. Com base nos resultados podemos concluir que a idade média dos entrevistados encontra-se entre 25 a 37 anos de idade.

Tabela 2 – Efetividade dos entrevistados

Anos de serviços	N.º	%
1 – 7 Anos	41	42,71
8 – 14 Anos	37	38,54
15 – 21 Anos	18	18,75
Total	96	100

Gráfico 2– Efetividade dos entrevistados



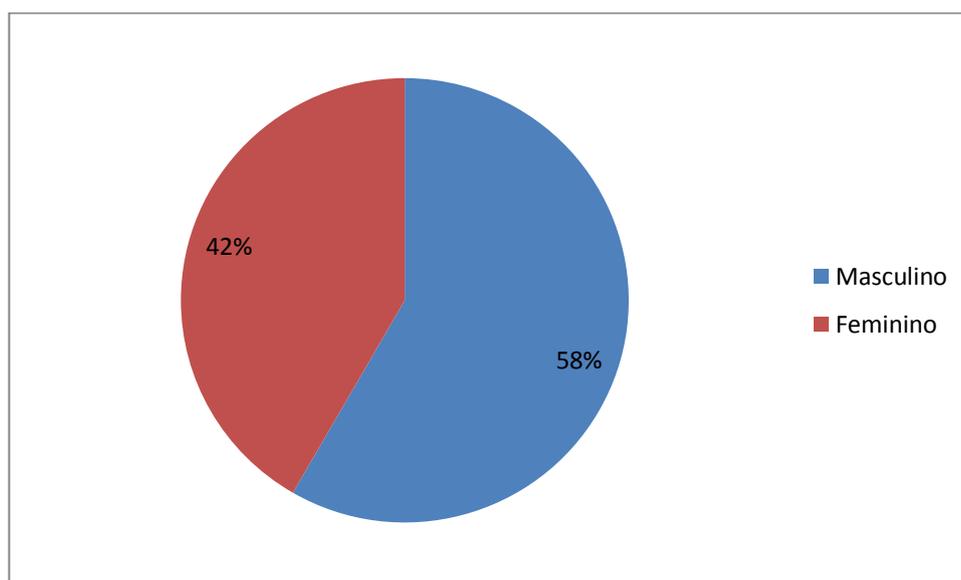
Em relação a efetividade dos entrevistados, temos 41 com efetividade entre 1 a 7 anos, correspondendo a 42,71%; 37 entrevistados com tempo de efetividade entre os 8 a

14 anos simetrizando 38,54% e de 15 a 21 anos, contamos com 19 elementos que simetriza 18,75%.

Tabela 3 – Número de entrevistados por género

Género	N.	%
Masculino	56	58,33
Feminino	40	41,67
Total	96	100

Gráfico 3 – Número de entrevistados por género



Segundo a análise efetuada no gráfico n.º3 que representa o número de entrevistados por género, constata-se que o género masculino tem um número mais representativo simetrizando 58,33% em relação ao género feminino, correspondendo a 41,67%.

Tabela 4 – Nível de escolaridade dos entrevistados

Categorias	Masculino	Feminino	Total	%
Técnicos Méd.	25	10	50	52,08
Bacharéis	14	9	23	23,96
Superior	16	7	23	23,96
Total	65	31	96	100

Quanto ao nível de escolaridade, em função da nossa amostra, conta 50 elementos com o ensino médio (52,08%); 23 dos entrevistados com a categoria de Bacharéis e técnicos superiores correspondendo a 23,96%.

Dimensão II. Circunstâncias de trabalho

Tabela 5 - Condições de trabalho

Condições de trabalho	N	%
Boas	20	2,08
Regular	39	49,62
Más	37	38,54
Total	96	100

Se se considera as condições de trabalho um importante elemento no aumento da eficiência, nota-se aqui, segundo os nossos entrevistados haver um nível razoável correspondendo neste caso 49,62%, o que denota a necessidade de um aumento de tais condições, visto que 38,54% afirmam haver más condições de trabalho, apenas 2,08% consideram haver boas condições de trabalho.

Gráfico 4 - Condições de trabalho

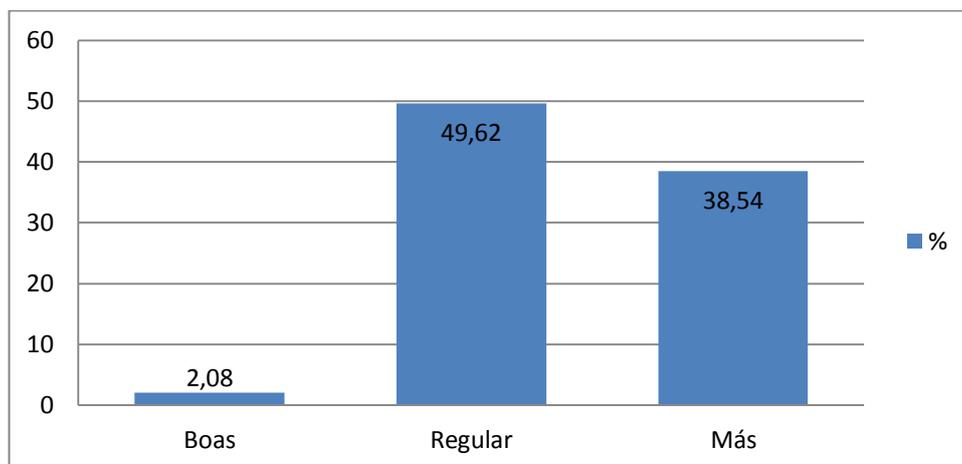
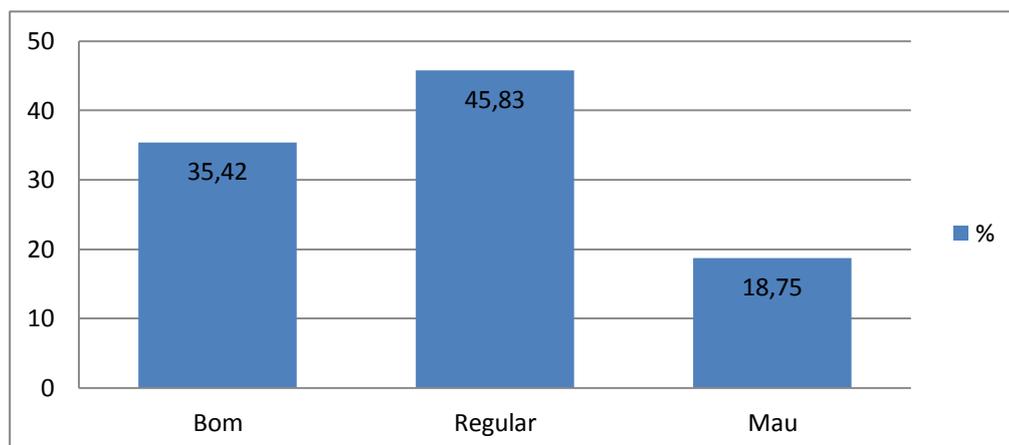


Tabela 6 - Relações Humanas

Relações Humanas	N.º	%
Bom	34	35,42
Regular	44	45,83
Mau	18	18,75
Total	96	100

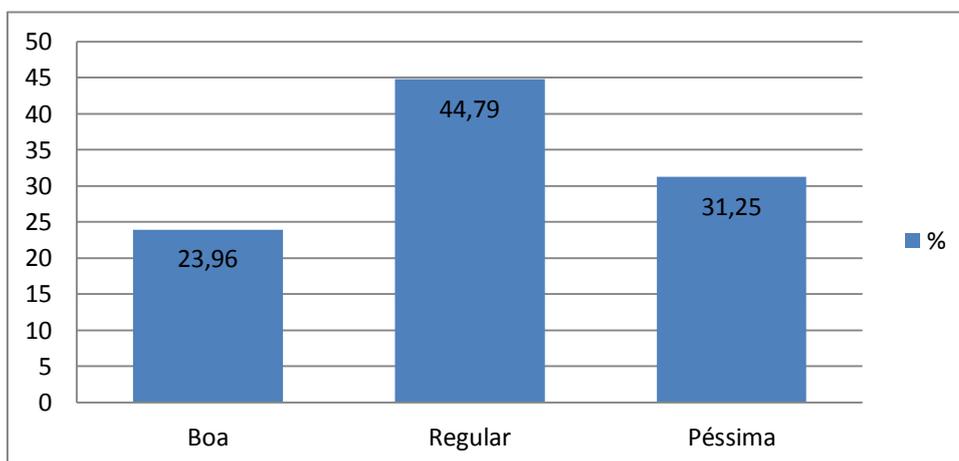
Gráfico 5 - Relações Humanas



Quanto as relações humanas, 45,83% dos respondentes dizem haver um relacionamento regular entre professores e o diretor, 35,42% afirmam terem um bom

relacionamento entre professores, entre professores e funcionários e 18,75% consideram existir um mau relacionamento entre alunos.

Gráfico 6 - Organização de trabalho

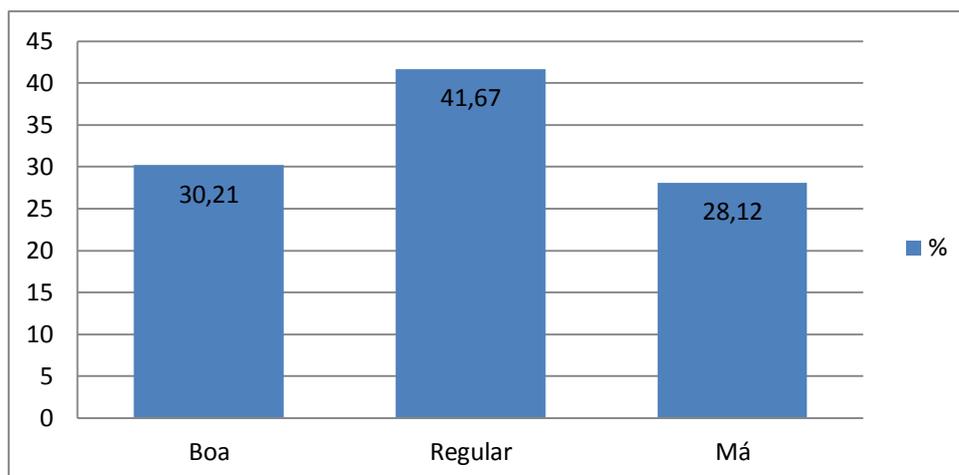


Atinentes à organização de trabalho (repartição de tarefas, definições das relações orgânicas), 44,79% são unânimes em afirmar a que existe uma normalidade na organização de trabalho; 31,25% referem a uma má organização e apenas 23,96% dos funcionários se conformam com uma boa organização de trabalho.

Tabela 7 - Comunicação organizacional

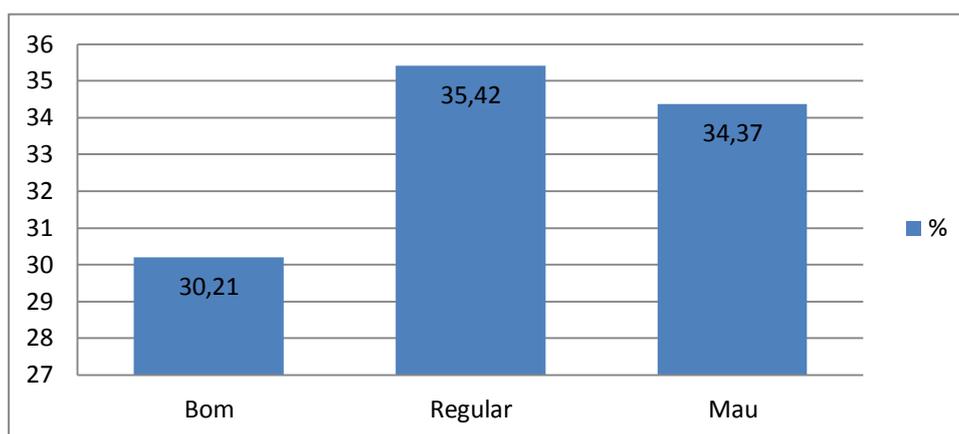
Comunicação organizacional	N	%
Boa	29	30,21
Regular	40	41,67
Má	27	28,12
Total	96	100

Gráfico 7 - Comunicação organizacional



Apesar de ser regular a comunicação organizacional (avisos, diretrizes), que simetriza 41,67%, no que diz respeito ao controlo da efetividade dos professores tem sido deficiente, isto é, correspondendo a 28,12% contrapondo os 30,21% que dizem existir uma boa comunicação na instituição.

Gráfico 8 – Salários



No concernente aos salários, esta questão levanta dúvidas acerca da satisfação do pessoal, quanto aos salários que auferem. Segundo os entrevistados os salários são razoáveis, correspondendo 35,42%. Entretanto, encontramos desses poucos, professores

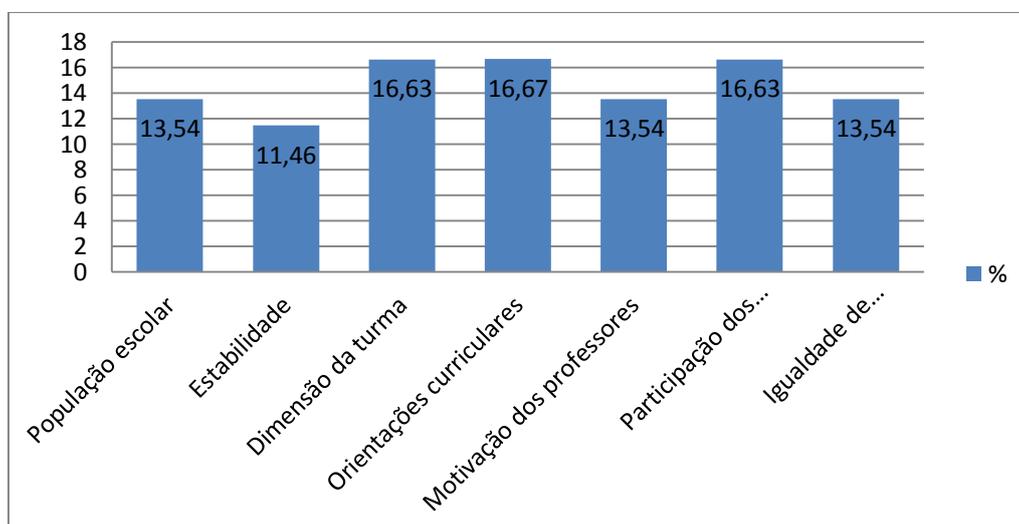
satisfeitos com os seus salários na percentagem de 30,21% e outros não, destes corresponde a 34,37%.

Dimensão III. Progresso e desenvolvimento da escola

Tabela 8 - Variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola

Progresso e desenvolvimento da escola	N.º	%
População escolar	13	13,54
Estabilidade	11	11,46
Dimensão da turma	15	16,63
Orientações curriculares	16	16,67
Motivação dos professores	13	13,54
Participação dos encarregados de educação	15	16,63
Igualdade de oportunidades	13	13,54
Total	96	100

Gráfico 9 - Variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola



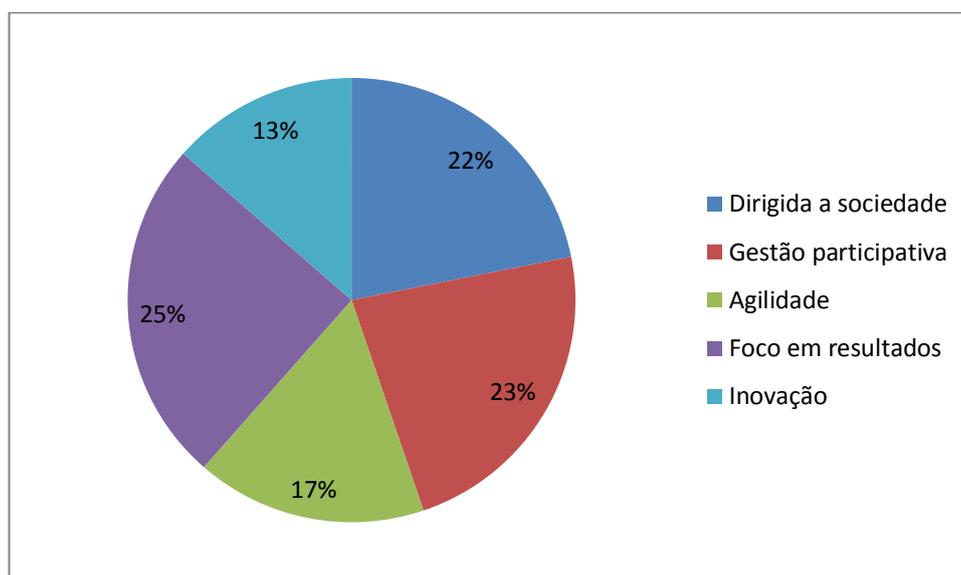
Quanto as variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola, 16,67% indicam as orientações curriculares; 16,63% apontam a participação dos encarregados e a dimensão da turma; 13,54% referem como variáveis, a população escolar, a igualdade de oportunidades e a motivação dos professores, sendo a estabilidade a simetrizar 11,46%.

Dimensão IV. Modelo de Gestão

Tabela 9- Modelo de Gestão

Modelo de Gestão	N.º	%
Dirigida a sociedade	21	21,87
Gestão participativa	22	22,92
Agilidade	16	16,67
Foco em resultados	24	25
Inovação	13	13,54
Total	96	100

Gráfico 10 - Modelo de Gestão



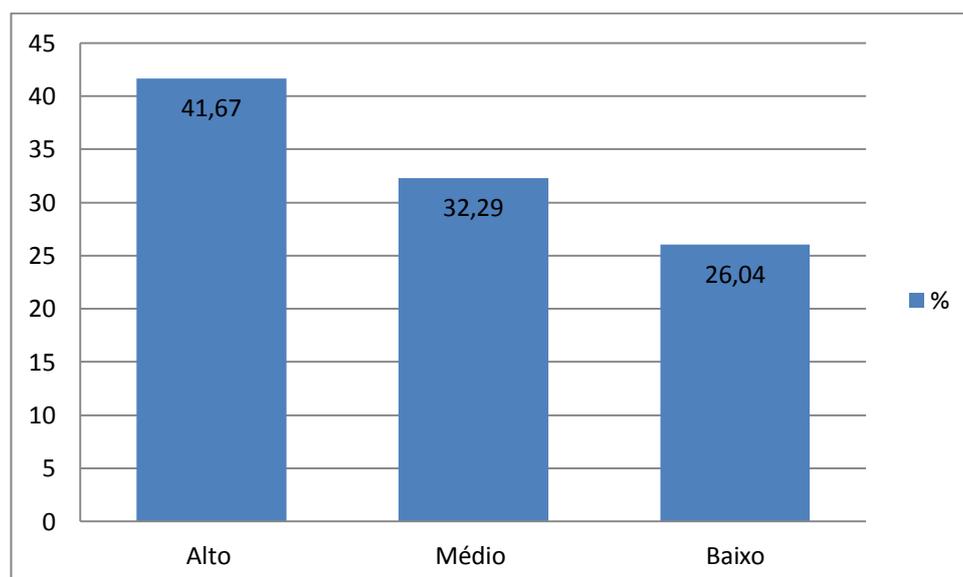
Procurou-se saber a que fator recai o modelo de gestão; 25% dizem ser virada para o foco em resultados com a materialização de todo o esforço da organização para o atendimento das necessidades de todas as partes interessadas; 22,92% indicam para uma gestão participativa nos desafios e nos processos de trabalho; 21,87% concordam de que é dirigida para a sociedade; 16,67% pela agilidade e apenas 13,54% para a inovação.

Dimensão V. Conflito

Tabela 10- Grau de Conflitualidade

Grau de Conflitualidade	N.º	%
Alto	40	41,67
Médio	31	32,29
Baixo	25	26,04
Total	96	100

Gráfico 11 - Grau de Conflitualidade

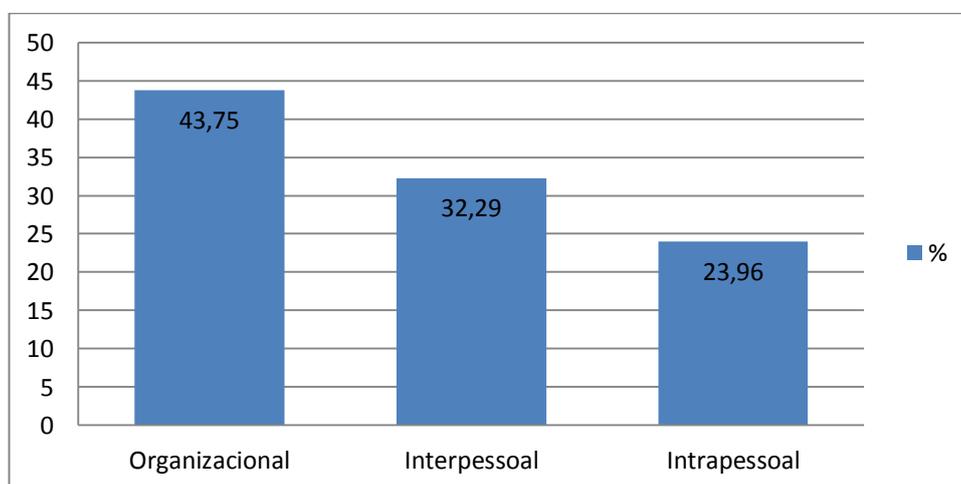


Quanto ao grau de conflito, 41,67% afirmam ter um grau alto de conflitualidade; 32,29% dizem que a instituição tem um nível médio e 26,04% acreditam existir um nível reduzido de conflitualidade.

Tabela 11 - Tipo de Conflito

Tipo de Conflito	N.º	%
Organizacional	42	43,75
Interpessoal	31	32,29
Intrapessoal	23	23,96
Total	96	100

Gráfico 12 - Tipo de Conflito



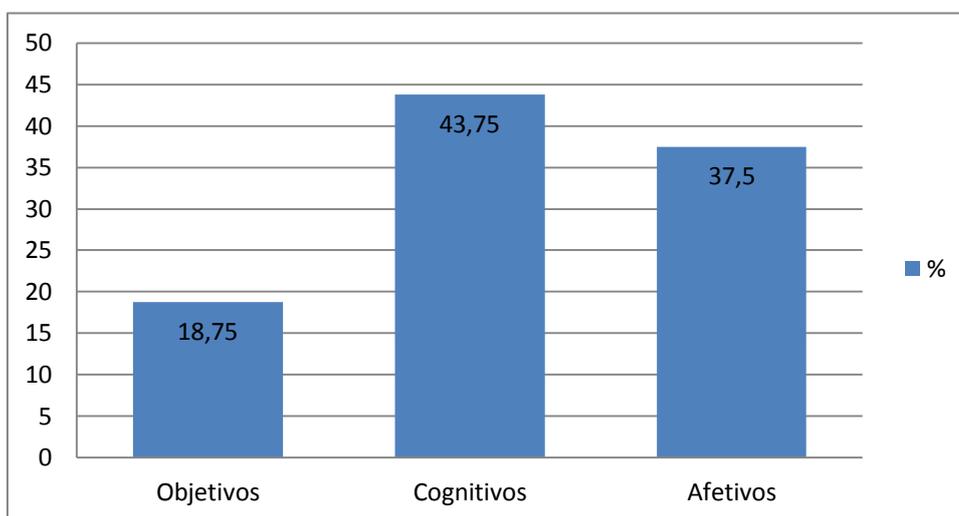
Em relação ao tipo de conflito e em consonância as opiniões colhidas, 43,75% argumentam ser conflito do tipo organizacional, ocorrendo entre grupos na organização, que resultam de fontes de informação diferentes e de discórdia sobre a mudança no local de trabalho. Estas categorias refletem no resultado ganho/ganho, pois, aceitam

mutuamente que podem ganhar alguma coisa se conseguirem empenhar-se na resolução da situação; 32,29% fazem referência ao tipo de conflito interpessoal: conflito de ideias, pensamentos, emoções, valores, que tem a ver com os padrões culturais e 23,96% argumentam ser conflito do tipo intrapessoal. Esclarecem que os conflitos pessoais ou intrapessoais dizem respeito a pessoa do chefe.

Tabela 12 - Classificação dos conflitos segundo a natureza dos mesmos

Conflitos segundo a natureza	N.º	%
Objetivos	18	18,75
Cognitivos	42	43,75
Afetivos	36	37,5
Total	96	100

Gráfico 13 - Classificação dos conflitos segundo a natureza dos mesmos



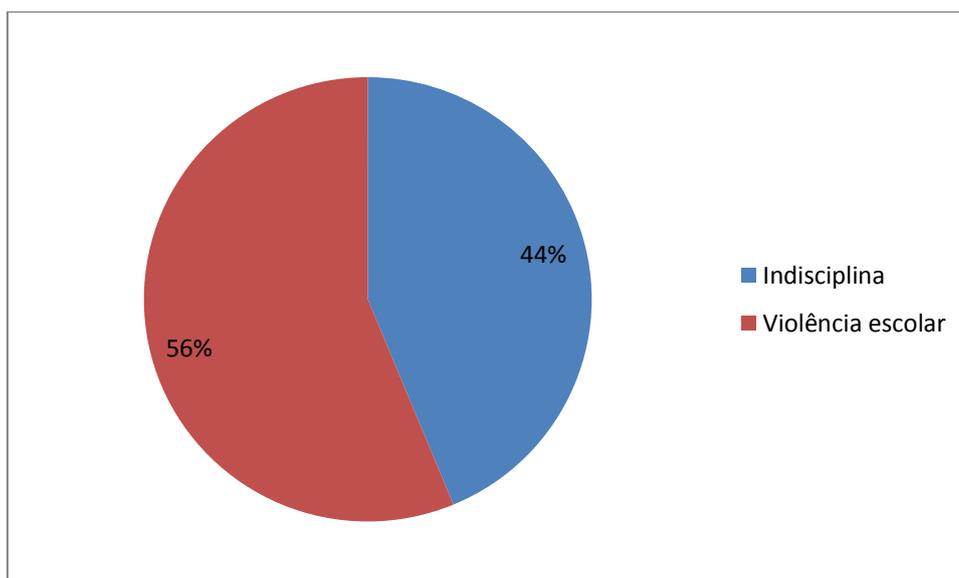
Quanto à classificação dos conflitos segundo a natureza dos mesmos, 43,75% concordam existir conflitos cognitivos resultando das diferenças de opiniões sobre determinados aspetos da realidade, na sua interpretação; 37,5% concordam também

existir conflitos afetivos, derivados dos aspetos emocionais e afetivos nas relações interpessoais e 18,75% sentem o tipo de conflitos de objetivos nos desajustes de interesses em matéria de objetivos.

Tabela 13- Conflito na escola

Conflito na escola	N.º	%
Indisciplina	42	43,75
Violência escolar	54	56,25
Total	96	100

Gráfico 14 - Conflito na escola

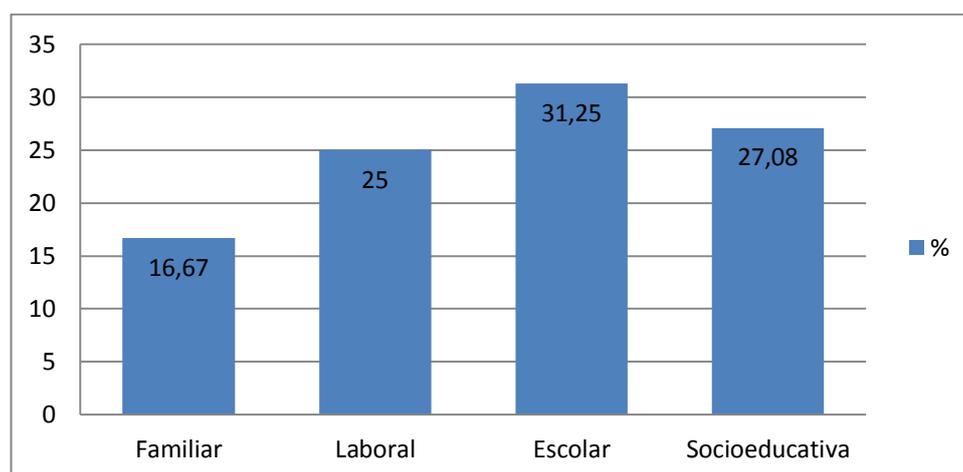


Quanto aos Conflito registado na escola 43,75% dizem haver indisciplina na relação aluno e professores, na sala de aulas, manifestada no péssimo aproveitamento dos alunos, recorrendo às cábulas e barulho em período de aulas; 56,25% apontam para a violência escolar, aos comportamentos desviantes no interior da sala de aula, quer seja no pátio, ou junto dos portões das escolas, na intencionalidade de provocar mal-estar nas pessoas, em bater ou ameaçar bater, pontapear, roubar ou estragar objetos.

Tabela 14 - Mediação de Conflitos na Escola

Mediação de Conflitos	N.º	%
Familiar	16	16,67
Laboral	24	25
Escolar	30	31,25
Socioeducativa	26	27,08
Total	96	100

Gráfico 15 - Mediação de Conflitos na Escola

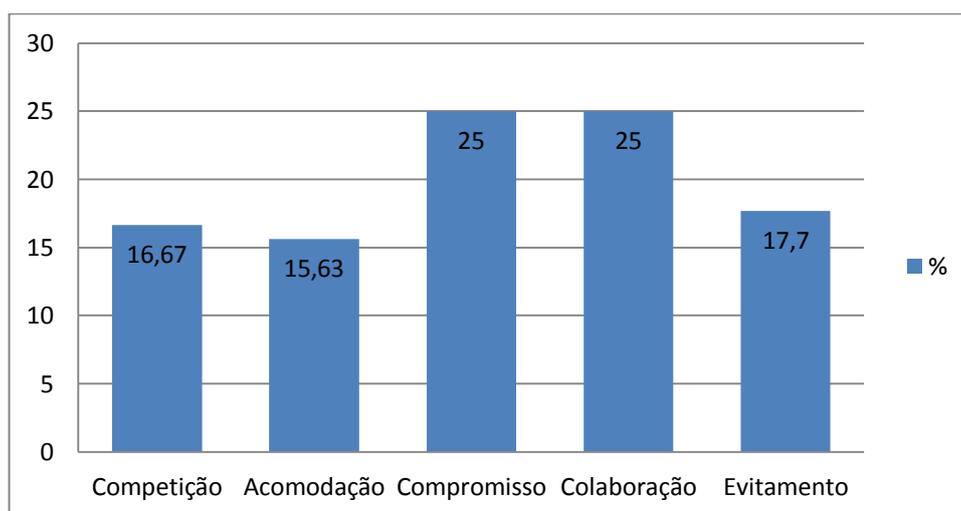


Em relação a mediação de Conflitos na Escola 31,25% afirmam a existir a mediação Escolar na prevenção e resolução de conflitos, como modelo alternativo de gestão das relações sociais; 27,08% dizem que a mediação de conflitos envolve a ação sócio-educativa, através de programas que envolve programas de educação educativa; 25% consideram a mediação laboral, isto é, como reunião entre alunos, professores, entre professores e o diretor; 16,67% afirma a participação familiar na mediação de conflitos proporcionando o restabelecimento do diálogo entre as partes.

Tabela 15 - Gestão do Conflito

Gestão do Conflito	N.º	%
Competição	16	16,67
Acomodação	15	15,63
Compromisso	24	25
Colaboração	24	25
Evitamento	17	17,70
Total	96	100

Gráfico 16- Gestão do Conflito

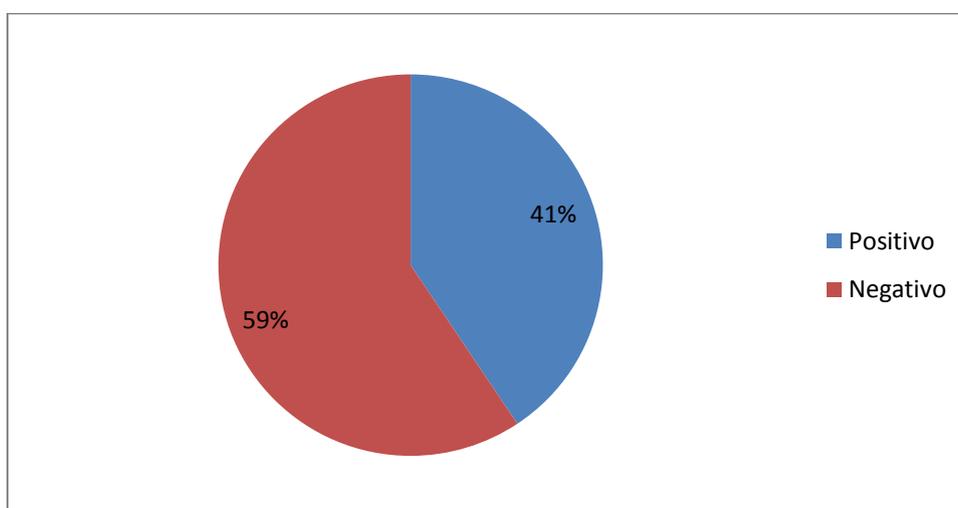


Em face das situações de conflito, 25% consideram a colaboração, isto é, satisfazer completamente os interesses de ambas as partes e pelo compromisso, na tentativa de satisfazer, moderadamente os interesses de ambas as partes; 17,70% referem ao evitamento na tentativa de satisfazer os interesses do outro, negligenciando os próprios; 16,67% dizem ser pela competição, pois alguns têm os interesses pessoais acima do coletivo e 15,63% corresponde a gestão do tipo acomodação.

Tabela 16 - Impacto do conflito na organização

Conflito na organização	N.º	%
Positivo	39	40,63
Negativo	57	59,37
Total	96	100

Gráfico 17 - Impacto do conflito na organização

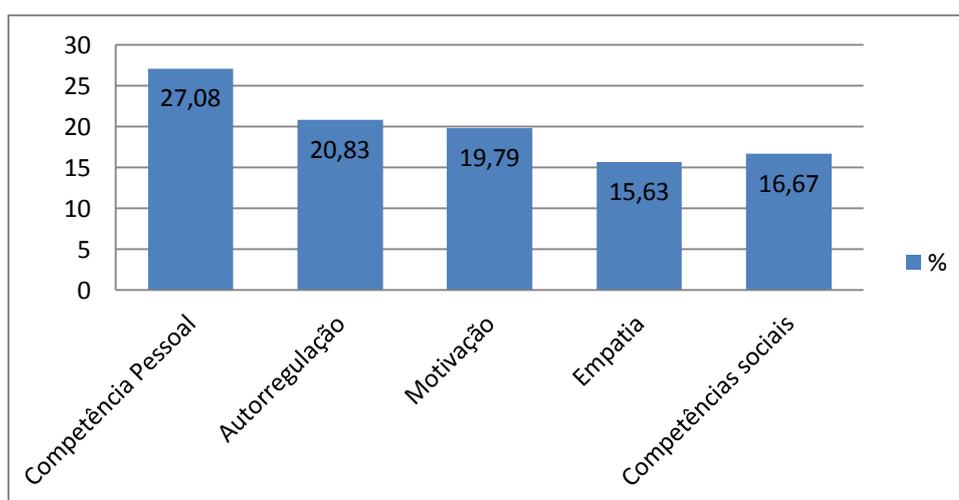


Em relação ao impacto do conflito na organização, 40,63% afirmam ter aspecto positivo, pois é criativo, motivador para melhor desempenho na execução de tarefas, tendo a maioria a contrariar quanto à imagem social da instituição simetrizando 59,37%.

Tabela 17 - Competências do Diretor

Competências do Diretor	N.º	%
Competência Pessoal	26	27,08
Autorregulação	20	20,83
Motivação	19	19,79
Empatia	15	15,63
Competências sociais	16	16,67
Total	96	100

Gráfico 18 - Competências do Diretor



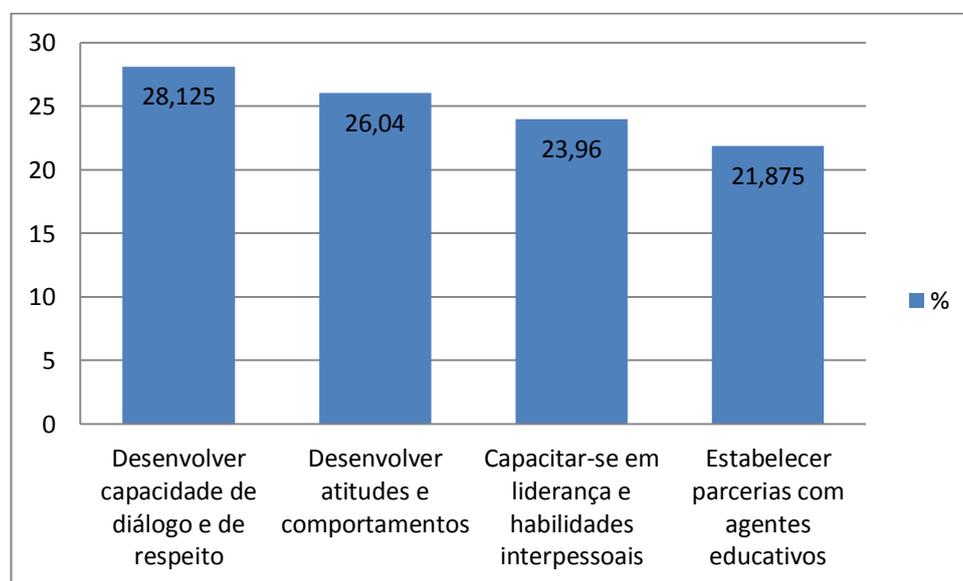
Em relação as competências do diretor, como gestor de conflitos na instituição, 27,08 % apontam para competência pessoal que se traduz na forma como ele mesmo procurando afastar-se do conflito não resolvendo imediatamente; 20,83 % indicam como competência a Autorregulação, pois conserva padrões de honestidade e integridade e é aberto a novas ideias, abordagens e informação; 19,79% consideram que o diretor tem competência em motivação, pois tem tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objetivos; 16,67% indicam para competências sociais, na

colaboração e cooperação, isto é, procura trabalhar com outros para objetivos comuns, criando sinergias de grupo na prossecução de objetivos coletivos; 15,63% dizem que o diretor é empático, justificando o modo como ele gere os sentimentos, necessidades e preocupações dos outros.

Tabela 18 - Proposta de formação para o diretor gerir conflitos

Formação para o diretor gerir conflitos	N.º	%
Desenvolver capacidade de diálogo e de respeito	27	28,125
Desenvolver atitudes e comportamentos	25	26,04
Capacitar-se em liderança e habilidades interpessoais	23	23,96
Estabelecer parcerias com agentes educativos	21	21,875
Total	96	100

Gráfico 19 - Proposta de formação para o diretor gerir conflitos



Quanto às propostas de recomendações que possam suprir as dificuldades ou debilidades de formação específica, do diretor para gerir os conflitos, 28,125% dos

entrevistados referem na formação de desenvolvimento das capacidades de diálogo e de respeito; 26,04% dizem que o diretor deve desenvolver atitudes e comportamentos, atitudes que possibilitem o uso do poder e da autoridade para obter comportamentos administrativos desejáveis. Nessa dimensão inclui fatores como a capacidade de inovação, criatividade, perseverança, capacidade de assumir riscos, motivação para a realização, responsabilidade pelos resultados, habilidades no relacionamento pessoal, liderança e visão de futuro; 23,96% acham que o diretor deve capacitar-se em liderança e habilidades interpessoais, permitindo mobilizar os esforços dos atores institucionais em torno de situações do cotidiano organizacional, assumindo o domínio da corresponsabilidade e 21,875% consideram que deve estabelecer parcerias com todos os agentes educativos.

8.2. Análise Conjunta dos Resultados

Dimensão I - Identificação do entrevistado

A maioria dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 25 e os 37 anos. Já o Diretor é uma pessoa de meia idade com mais experiência. A efetividade dos professores da instituição escolar situa-se no período entre 1 a 7 anos, com um nível de escolaridade o ensino médio.

No que diz respeito a distribuição por sexo, notamos uma relativa predominância do sexo masculino. Nas palavras do Diretor: “verifica-se uma maior predominância de rapazes em relação as raparigas”.

II. Circunstâncias de trabalho

Relativamente às condições de trabalho, estas são consideradas quer pelos professores quer pelo Diretor de um nível razoável. O Diretor refere que “existe uma melhoria das mesmas, pelo facto de existirem políticas públicas de reabilitação das escolas, na província de Luanda e também quanto ao apetrechamento de meios físicos, com vista a satisfazer a demanda dos educandos” nomeadamente a Estratégia integrada para a Melhoria do Sistema de Educação até 2015 criada em 2001.

Quanto as relações humanas, existe um relacionamento regular entre professores e o diretor e um bom relacionamento entre professores, contudo é apontado um mau relacionamento entre alunos. O Diretor da escola afirma que são orientados pelo regulamento disciplinar da instituição que rege princípios éticos e morais.

No que concerne à organização de trabalho (repartição de tarefas, definições das relações orgânicas), existe uma boa organização do trabalho. O Diretor acrescenta que isso se deve à estrutura orgânica da instituição e que obedecem ao princípio da hierarquia.

A comunicação organizacional (avisos, diretrizes) é considerada pelos professores regular e o Diretor refere que a mesma é feita com fluidez, e que a instituição conta com um jornal de parede.

No concernente aos salários, esta questão levanta dúvidas acerca da satisfação do pessoal, quanto aos salários que auferem. Segundo a maioria dos professores e Diretor os salários são razoáveis. Entretanto, encontramos alguns professores muito satisfeitos com os seus salários.

Em suma, as condições de trabalho são razoáveis, assim como as relações humanas a organização de trabalho e o salário.

III. Progresso e desenvolvimento da escola

Quanto as variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola, são indicadas as orientações curriculares; a participação dos encarregados e a dimensão da turma; a população escolar, a igualdade de oportunidades e a motivação dos professores, sendo a estabilidade a simetrizar.

O Diretor refere ainda que “uma das variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento a prática social imbuída de forte função socializadora e personalizadora. Isto significa, que a escola e a educação alicerçam todo o seu programa numa determinada forma de entender as relações entre o desenvolvimento humano e o contexto social e cultural no qual, sempre e necessariamente, este desenvolvimento tem lugar. Para tal, foi criado o Decreto nº 9/87 de 30 de maio do Conselho de Ministro, e o Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE, órgão dependente do Ministério da Educação, a quem compete a Investigação Pedagógica, Estudos e Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros materiais pedagógicos que permitam a realização e o aperfeiçoamento permanente do processo docente educativo”.

IV. Modelo de Gestão

O modelo de gestão é considerado um modelo virado os resultados com a materialização de todo o esforço da organização para o atendimento das necessidades de todas as partes interessadas. É também reconhecido que é feita uma gestão participativa dirigida para a sociedade pela agilidade e para a inovação.

V. Conflito

A partir dos questionários, concluímos que o tipo de conflito que se regista na instituição é organizacional que resultam de fontes de informação diferentes. Existe uma prevalência de conflitos cognitivos resultando das diferenças de opiniões sobre determinados aspetos da realidade, na sua interpretação. Nas palavras do Diretor “ (...) deparamo-nos mais com conflitos cognitivos resultando das contradições sobre sistemas de valores e crenças”.

Durante o período de aulas verifica-se indisciplina na relação aluno e professores, manifestada no péssimo aproveitamento dos alunos.

Em relação a mediação de conflitos na escola existe a mediação na prevenção e resolução de conflitos, como modelo alternativo de gestão das relações sociais, sendo a colaboração, o modelo adotado na sua resolução. A colaboração, é um fator fundamental para ambas as partes, na tentativa de satisfazer, moderadamente os interesses comuns. Os professores referem o “evitamento” e que a maior partem devido à competitividade entre colegas. O Diretor refere que “ (...) a colaboração como um meio que permite reduzir os conflitos de forma construtiva”.

O impacto do conflito na organização, tem um aspeto positivo, pois é criativo, motivador para melhor desempenho na execução de tarefas, tendo a maioria a contrariar quanto à imagem social da instituição simetrizando.

Em relação as competências do Diretor Escolar, como gestor de conflitos na instituição, os resultados dos questionários aos professores apontam para competência pessoal que se traduz na forma como ele mesmo procura afastar-se do conflito, não resolvendo imediatamente. Tal como o próprio refere “ (...) em situação de conflito procuro estar e ter a maior calma possível, estar tranquilo de que se pode resolver”.

Para a resolução dos conflitos existentes o Diretor sugere, criatividade, perseverança, capacidade de assumir riscos, motivação para a realização, responsabilidade pelos resultados, habilidades e um bom relacionamento pessoal, bem como ajudar, pela mediação, os alunos envolvidos em conflitos, a resolverem cooperativamente as suas diferenças e interesses para que ambas as partes fiquem satisfeitas.

As propostas feitas pelos professores para que possam suprir as dificuldades ou debilidades do diretor para gerir os conflitos, são a frequência de formação específica nomeadamente em: desenvolvimento das capacidades de diálogo e de respeito. Nessa dimensão são referidos pelos professores fatores como a capacidade de inovação, criatividade, perseverança, capacidade de assumir riscos, motivação para a realização, responsabilidade pelos resultados, habilidades no relacionamento pessoal, liderança e visão de futuro.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Conclusões Gerais

Nas sociedades atuais as práticas de educação formal têm-se deslocado da interação face a face, para a interação medida pela eletrônica, robótica, televisão, internet; a corrida pelo consumo, pelo emprego e outros fatores.

Estes novos valores têm ocupado o lugar certo no interior das relações familiares e de grupos sociais. Como consequência muitos devaneios acontecem nas sociedades atuais, como consequência do ensino das relações, da solidariedade que está sendo substituído pelo ensino do consumo. Com isso queremos acreditar que educar não é passar conteúdos previamente elaborados e comedidos os seus fins. Educar é semear e deixar que a semente rebente pelos seus próprios dispositivos naturais sem que sejam modificadas. Estamos emergidos nos contextos em que ser educador é atentar para as novas possibilidades de aprender e apreender valores que valorizem mais o humano na sua conjuntura ecológica.

Atualmente, existem conflitos que não se resumem apenas dentro da sala de aula, como também, interferem no nível das relações, níveis de relações entre professores e o Diretor Escolar. Assim, pretendemos fazer um estudo destes fenômenos, de natureza exploratória e descritiva.

O papel do Diretor Escolar centra-se em criar e estabelecer objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores, de modo a auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realize adequadamente o seu trabalho assim como a criação de um ambiente positivo com ações voltadas para metas claras, realizáveis e relevantes, disciplina em sala de aula garantida pelos professores,

capacitação em serviço voltada para questões pedagógicas e acompanhamento contínuo das atividades escolares.

A escola e os professores devem caminhar juntos e somar os esforços para e ter maiores resultados. Assim, agindo dessa maneira tudo rende, se multiplica e a comunidade percebe que naquele ambiente acontece a gestão participativa e há um trabalho em equipa porque o clima relacional de uma escola provém, basicamente, dos educadores que nela atuam.

Se admitirmos que, na escola, os atores nem sempre se limitam a uma reprodução perfeita e integral das regras formais, isto pode assumir uma posição de conflito, fruto das condições e especificidades do contexto escolar, ou mesmo, alguma condição de ilegalidade. Tais regras, externa ou internamente obradas, de caráter formal-legal ou não, têm impactos variáveis ao nível do plano da ação. Por outras palavras, podem vir, ou não, a ser produzidas e respeitadas no momento da tomada de decisão e da realização de atos de gestão pedagógica e administrativa.

Dessa maneira o gestor escolar deve agir como um mediador do trabalho e ter iniciativa em conjunto com sua equipa para promover a transformação e a quebra de paradigmas já existentes em uma sociedade em constante mudança. Assim, o papel principal do gestor frente às inovações é saber acompanhar essas mudanças e tentar ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu potencial pleno e a tornar-se uma instituição que traga orgulho profissional a seus integrantes.

A aliança com a família, partindo das faixas de convergência e tentando alargá-las, tende a superar as divergências e transformá-las num fator enriquecedor para todos, pela tolerância, pelo diálogo e solidariedade humana e aceitação mútua, através de um processo de criatividade e de inovação.

Limitação do Estudo e Sugestões para Futuras Investigações

Começamos pela escolha do tema que não foi tão fácil, até acharmos que estava bem delimitado.

O outro problema foi a escolha dos participantes do nosso estudo. Tivemos muitos impasses, quando se fez a sensibilização dos professores quase todos se mostraram disponíveis mas no campo, foi muito fraca a participação por se tratar de um fenómeno tão delicado. Toda esta incompatibilidade ou imperfeições consideramos humildemente como limitações do nosso estudo.

Sendo o tema atual e atuante, despertou grande interesse tanto para nós como para o corpo diretivo e todos aqueles que nos deram força em prosseguirmos com o estudo.

Quanto a matéria é lidar com um fenómeno que hoje atinge as escolas, logo, o que foi espanto é que perante um fenómeno deste, a escola tem tido pouco apoio de intervenção apoios para pelo menos reduzir os efeitos atacando as verdadeiras causas.

Após a análise, interpretação dos resultados de investigação, podemos sugerir ou recomendar o seguinte:

O Diretor Escolar não gere apenas pessoas e sistemas de trabalho, mas também administra com pessoas. Deve encarar o funcionário como a razão de ser do seu trabalho. Assim, seria tarefa para todos os envolvidos em atividades escolares: - o escrupuloso cumprimento da regulamentação e das normas, procedimentos, com adequado sistema de informação interna e externa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, R. & Towne, N. (2002). *Comunicação interpessoal*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos.
- Almeida, A. N.; Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, J. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2010). “Uma Escola com Todos e para Todos”. In III Encontro de GAAF. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Andrade, R., Alyrio, R., Macedo, M. (2004). *Princípios de Negociação: Ferramentas e Gestão*. São Paulo: Editora Atlas.
- Baron, R. (1986). *Behavior in organizations: understanding and managing the human side of interprises*. Boston: MA.
- Barroso, J. (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In Barroso, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Bekhard, R. (1969). *Desenvolvimento Organizacional: Estratégias e Modelos*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Bergamini, C. (2002). *O Líder Eficaz*. São Paulo, Editora Atlas.
- Blanchard, K. (2009). *Um nível superior de liderança*. Lisboa: Atual Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, P. (2007). *Professores: imagens e autoimagens*. [Tese de Doutoramento]. Lisboa. Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências da Educação.
- Bock, A.; Furtado, O.; Teixeira, M. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Caravantes, G. (2003). *Teoria geral da administração: pensando e fazendo*. Porto Alegre: AGE.
- Caravantes, G. (2004). *Teoria geral da administração: pensando e fazendo*. Porto Alegre: AGE.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos*. São Paulo: Editora Altas.

- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento Organizacional, a dinâmica das Organizações*. São Paulo: Campus.
- Colaiàcovo, J. & Colaiàcovo, C. (1999). *Negociação, mediação e arbitragem – Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Forense.
- Conner, D. (1992). *Managing at the Speed of Change – How Resilient Managers Succeed and Prosper Where Others Fail*. New York: Villard Books.
- Correia, L.(1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (1999). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas nas Crianças às Práticas Centradas na Família*. Porto Editora: Porto.
- Corsino, P. (2003). *Relação família-escola na Educação Infantil: algumas reflexões*. Boletim Salto para o Futuro. TV escola. Brasília: Secretaria da Educação à distância – SEED – Ministério da Educação. Acedido eletronicamente em: www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002
- Costa, J., et al. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Crewell (2007). *Qualitative Inquiry and Design Research: escolher entre cinco abordagens*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cunha, M. & Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, P., Silva, P., & Moreira, M. (2003). Estilos de gestão de conflito nas organizações: uma contribuição para a prática construtiva da resolução de conflitos. In *Recursos Humanos Magazine*, n.º 29 (4), (p. 42-52).
- Cunha, M. et al. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Ed. RH.
- Dahrendrf, R. (1980). As funções dos conflitos sociais. In *Documentação e atualidade política*. Brasília.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e As Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Deutsch, M. (1973). *Conflicts: productive and destructive*. In Jandt E. (Ed.), *Conflict resolution through communication*. New York: Harper & Row.
- Deutsch, M. & Coleman, P. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution – Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dias, F. (2003). *Sistemas de Comunicação de cultura e de Conhecimento – um olhar sociológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, E. (1989). *Em Busca do Sucesso Escolar*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Dias, M. (2005). *Como Abordar ...A Construção de uma Escola mais Eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Dias, J. (2009). *Educação – O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Dourado, L. F.; Oliveira, J. F. (2009). “A qualidade da educação: perspectivas e desafios”. In *Education quality: perspectives and challenges*. Campinas: CEDES. Acedido eletronicamente em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004
- Dunnette, M. & Hough, L.(1992). *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*. Vol.3 Palo Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
- Estevão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA.
- Esteves, Á. (2002). *Mediação e Arbitragem: Perspectivas na Administração dos Conflitos, em Relacionamentos Estratégicos Interorganizacionais*. [Dissertação de mestrado]. Brasil: Fundação Getúlio Vargas.
- Fahey, L. & Randall, R. (1999). *Curso prático estratégia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Fayol, H.(1990). *Administração Industrial e Geral: Previsão, Organização, Comando, Coordenação, Controle*. São Paulo: Atlas.
- Ferreira, E. (2002). A Mediação em ação na Escola. In *Mediação: o que é?*Lisboa: Edições Quimera.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1994). *Como chegar ao sim*. Rio de Janeiro: Imago.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In *Autonomia: Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Asa.

- Fullan, M., (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gil, A. (2001). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.
- Hampton, D., Summer, C., & Webber, R. (1982). *Organizational behavior and human performance*. Glenview, IL: Scott Foreman.
- Handy, C. (1978). Da política e manejo das diferenças. In *Como compreender as organizações*. Rio de Janeiro: Zahar Edições.
- Juliatto, C. (2007). *Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes*. Curitiba: Champagnat.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lima, A. (2006). *Mediação – construção de pontes para uma melhor compreensão das margens*. Universidade Internacional: Centro de Estudos Multiculturais.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Port: Porto Editora.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, M. & Haglund, S. (1982). *Escola e Mudança*. Porto: Brasília Editora.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes In Denzin, N.; Lincoln, Y. & Col (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed.
- Luck, H. (2000). *Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores*. Em Aberto, Brasília.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: editora Pedagógica e Universitária.
- Martinelli, D. (2002). *Negociação Empresarial: Enfoque sistêmico e visão estratégica*. São Paulo: Editora Manoele Ltda.
- Menezes, I. (1990). *Desenvolvimento no Contexto Familiar*. In *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Motta, F. (1990). *Organização & Poder: empresa, estado e escola*. São Paulo: Atlas.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença

- Moscovici, F. (1975). “Energia no grupo: tensão e conflito interpessoal”. In *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nugent, P. (2002). Managing conflict: third party intervention for managers. In *Academy of management Executive*, v.15, n. °1. Acedido eletronicamente em http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Managing-Conflict_Third-Party-Interventions-for-Managers.pdf
- Olewus, D. (1993). *Bullying at School*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Oliveira, M. (2008). *Os factores relacionados à aprendizagem, ao fracasso escolar e à educação especial*. Acedido eletronicamente em: <http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdelivros/1047262>
- Paro, V. (1992). Gestão da escola pública: a participação da comunidade. In *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v.66, n.º154. Brasília. Acedio eletronicamente em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>
- Paro, V. (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Parolin, I.(2003). “Família e Escola: Instituições Parceiras”. In *Temas em Educação I. Jornadas 2003*. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos Ltda.
- Pereira, L. (2004). *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Pioneira.
- Pires, E.; Fernandes, A.; Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Prioste, C. (2002). *Liderança Estratégica e Gestão de Conflitos*. Acedido eletronicamente em http://www.rits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmtes_mai2004.cfm
- Pruitt, D. (1971). Choice shifts in group discussion: an introductory review. In *Journal of Personality and Social Psychology*, v.20, (p.339-360).
- Pruitt, D. & Rubin, J. (1986). *Social conflict: escalation, stalemate, and settlement*. New York: Random House.
- Rahim, M. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, CO: Quorum Books.
- Ramos, R. (2006). *Violência e Educação: para uma cultura da não-violência*. Matosinhos. Unidade Local de Saúde de Matosinhos.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

- Rocha, J. & Oliveira, E. (2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rondeau, A. (1996). A gestão dos conflitos nas organizações. In Chanlat, J. (Org.), *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
- Roque, J. O. (2012). *O Papel do Diretor Técnico na Gestão da sua Equipa. A Liderança em Contexto de Creche*. [Dissertação de mestrado]. Coimbra: Centro de estudos de Alcobça.
- Rosa, M. & Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sales, L. & Alencar, E. (2004). *Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas*. Fortaleza: Pensar.
- Santo, F. E. (2002). “Género no Contexto do Sistema Educativo em Angola”. In 2º *Forum Lusófono de Mulheres em Postos de Decisão*. Acedido eletronicamente em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/angola/hosting/francisc.pdf>
- Santos, J.(1982). *A Caminho de uma Utopia: Um Instituto da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schein, E. (1968). Relações de grupo e intergrupos. In *A psicologia na organização*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Schermerhorn, J., Hunt, J. & Osborn, R. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Porto Alegre: Bookman.
- Sebastião, J., Alves M., Campos J. & Amaral P. (2001). *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos: Relatório de Investigação*. Lisboa, CIES.
- Serrano, G. P. (2004). “Metodologias de investigação em animação sociocultural”, in Trilla, Jaume (Coord.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, L. (2001). *Acção Social na Área da Família*. Lisboa: Edição Universidade Aberta.
- Silva, M., Soares, G. & Silva, J. (2006). *Violência Escolar: Implicações no Processo Ensino-Aprendizagem*. Acedido eletronicamente em http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt7/GT7_2006_04.PDF
- Stake, R.. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

- Tamo, K. (2003). Introdução à Gestão das Organizações: conceitos, técnicas e estudos de casos. In *Apontamentos de Apoio à Cadeira de Introdução à Teoria Geral das Organizações*. Luanda.
- Taylor, F. (1990). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tragtenberg, M. (1981). A Escola enquanto Organização Complexa. In Denis D. *Understanding Organizational Behaviour: Concepts*. West Publishing Company: New York.
- Wagner, J. & Hollenbeck, J. (2002). *Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva Edições.
- Walton, R. & Dutton, J. (1978). Administração do conflito interdepartamental: um modelo e uma revisão. In Lobos, J. (1978), *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Walton, R. (1972). *Pacificação Interpessoal: Confrontações e consultoria de uma terceira parte*. São Paulo: Edgar Blucher.
- White, D. & Bednar, D. (1981). *Organizational Behavior: Understanding and Managing People at Work*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wolfendale, S. (1993). “Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças”. In *Integração Escolar*. Lisboa: Edição Universidade técnica de Lisboa.
- Umstot, D. (1984). *Understanding Organizational Behavior: Concepts Applications*. New York: West Publishing Company.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS

ANEXO A – GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR



Entrevista ao Diretor Escolar

Apresentação dos objetivos da entrevista

Estamos a contactá-lo (a), como Diretor da escola, para lhe solicitar uma entrevista, no âmbito de uma investigação para uma dissertação de mestrado, através da qual procuramos saber, o papel do Diretor Escolar na atuação e gestão de conflitos

1 – Que idade tem?

47 Anos

2 – Quanto tempo tem de serviço como Diretor?

6 Anos

3 – Considera que existe uma percentagem equilibrada em questão de género na instituição?

Verifica-se uma maior predominância de rapazes em relação as raparigas, o que se pode afirmar que existe um desequilíbrio em questão de género, as raparigas estão em desvantagem relativamente aos rapazes.

4 – Qual é o seu nível de escolaridade?

Técnico Superior

5. Como considera as condições do seu local de trabalho?

Considero boas as condições físicas e o ambiental da escola, pelo facto de existirem políticas públicas de reabilitação das escolas, na província de Luanda e também quanto ao apetrechamento de meios físicos, com vista a satisfazer a demanda dos educandos. O Governo aprovou em setembro de 2001, uma Estratégia integrada para a Melhoria do Sistema de Educação até 2015, consciente de que o direito à educação impõe aos Estados a obrigação de garantir a todos os cidadãos a oportunidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e porque da educação e formação da população depende o desenvolvimento do País.

6. Como considera as relações humanas no ambiente de trabalho?

As relações humanas têm prosseguido um ritmo regular, quer entre professores, entre o diretor e professores e entre os alunos. Temos seguido com o regulamento disciplinar da instituição. O comportamento dos mesmos se justifica pelos princípios éticos e morais.

7. Como adjectiva a organização de trabalho na repartição de tarefas e definições das relações orgânicas, boas, más ou péssimas?

A organização de trabalho, na repartição de tarefas e definições das relações orgânicas são boas, elas fundamentam-se na estrutura orgânica da instituição e obedece o princípio da hierarquia, quanto a repartição ou divisão de tarefas.

8. Existe fluidez quanto a comunicação organizacional: avisos, ordem e diretivas?

Sim existe fluidez quanto a comunicação, através de avisos, ordens e diretrizes. A instituição conta com um jornal de parede onde podemos encontrar.

9. Aufere um bom ou mau salário?

O salário que recebo é razoável, compatíveis as funções que exerço dentre da categoria que me outorga para tal.

10. Quais as situações relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola?

Uma das variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento da escola é a orientação curricular. A educação escolar é antes de tudo uma prática social imbuída de forte função socializadora e personalizadora. Isto significa, que a escola e a educação alicerçam todo o seu programa numa determinada forma de entender as relações entre o desenvolvimento humano e o contexto social e cultural no qual, sempre e necessariamente, este desenvolvimento tem lugar. Pelo Decreto nº 9/87 de 30 de maio do Conselho de Ministro, foi criado o atual Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE, órgão dependente do Ministério da Educação, a quem compete a Investigação Pedagógica, Estudos e Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros materiais pedagógicos que permitam a realização e o aperfeiçoamento permanente do processo docente educativo.

11. Qual o modelo de gestão que pratica como Diretor da Escola em caso de conflito?

O modelo de gestão está virada para o foco em resultados com a materialização de todo o esforço da organização para o atendimento das necessidades de todas as partes interessadas.

12. Qual é o grau de conflitualidade existente?

O conflito faz parte da natureza humana, é inerente à vida de cada indivíduo, dos grupos e das organizações. Ele existe devido às diferenças de objetivos e de interesses entre as pessoas, indivíduos ou grupos. Quanto ao grau de conflito, que procura saber, na nossa instituição tem um nível razoável.

13. Que tipo de conflito se regista? Organizacional, interpessoal ou intrapessoal?

Em relação ao tipo de conflito que se verifica tem a ver com o tipo organizacional, surgem, normalmente, porque ainda se regista certas debilidades, em termos de repartição das tarefas e escassez de recursos (finanças, espaço, equipamento, tempo).

14. Como Classifica os conflitos segundo a natureza? Conflitos de objetivos, cognitivos ou afetivos?

Quanto à classificação do conflito segundo a sua natureza deparamo-nos mais com conflitos cognitivos resultando das contradições sobre sistemas de valores e crenças.

15. Se tem registado conflito na escola como a Indisciplina, Bullying e a violência escolar?

Quanto aos conflitos registados na escola verifica-se a indisciplina na relação entre aluno e professores, na sala de aulas, manifestada no péssimo aproveitamento dos alunos.

16. Como é feita a mediação de conflitos na Escola?

Em relação a mediação de Conflitos na Escola, ela envolve a ação sócio-educativa, com todos os membros da instituição e em certos casos com a participação dos educandos.

17. Com que frequência se realiza a gestão do conflito? Competição, acomodação, compromisso, colaboração ou evitamento?

Na Gestão do Conflito considero a colaboração como um meio que permite reduzir os conflitos de forma construtiva.

18. Qual o impacto do conflito na organização? Positivo ou negativo?

Em relação ao impacto do conflito na organização, tem resultado para um melhor desempenho na execução de tarefas, na pontualidade de assiduidade dos funcionários e assim um melhor aproveitamento no desenvolvimento dos alunos.

19. Com se sente perante uma situação de conflito e quais as competências de um Diretor?

Em situação de conflito procuro estar e ter a maior calma possível, estar tranquilo de que se pode resolver. Por mim um Diretor deve ter competências de autorregulação, ser aberto a novas ideias, abordagens e informação procurando trabalhar com outros para objetivos comuns, criando sinergias de grupo na prossecução de objetivos coletivos;

20. O que sugere para a resolução dos conflitos existentes?

Para a resolução dos conflitos existentes sugere-se, criatividade, perseverança, capacidade de assumir riscos, motivação para a realização, responsabilidade pelos resultados, habilidades e um bom relacionamento pessoal, bem como ajudar, pela mediação, os alunos envolvidos em conflitos, a resolverem cooperativamente as suas diferenças e interesses para que ambas as partes fiquem satisfeitas.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES



Este questionário destina-se a professores escola do I ciclo nº 7056, sita no município do Cazenga e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração e Gestão Educacional, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste inquérito, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, todas representam a forma de cada um pensar ou agir.

1 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária

- 18 – 25 Anos
- 26 – 35
- 36 – 43
- 44 - 52

2 – Efetividade dos entrevistados

- 1 – 7 Anos
- 8 – 14 Anos
- 15 – 21 Anos

3 – Número de entrevistados por género

- Feminino Masculino

4 – Nível de escolaridade dos entrevistados

Técnico

Médio

Bacharel

Superior

5. Considera as condições do seu local de trabalho:

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Boas as Condições de trabalho					
Regular as Condições de trabalho					
Más as Condições de trabalho					

6 A Relações Humanas com os colegas de trabalho considera:

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Boas Relações Humanas entre professores					
Regular Relações Humanas entre professores e o diretor					
Más Relações Humanas entre alunos					

7 Organização de Trabalho na repartição de tarefas e definições das relações orgânicas:

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Existe Boa Organização de Trabalho repartição de tarefas, definições das relações orgânicas					
Existe Regular Organização de Trabalho repartição de tarefas, definições das relações orgânicas					
Existe Péssima Organização de Trabalho repartição de tarefas, definições das relações orgânicas					

8. Comunicação organizacional: avisos, ordem diretivas é:

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Boa Comunicação organizacional					
Regular Comunicação organizacional					
Má Comunicação organizacional					

9. O seu salário que auferes é:

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Bom					
Regular					
Mau					

10. Variáveis relacionadas com o progresso e desenvolvimento dos alunos

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
População escolar					
Estabilidade					
Dimensão da turma					
Orientações curriculares					
Motivação dos professores					
Participação dos encarregados					
Igualdade de oportunidades					

11. Modelo de Gestão praticado pelo Diretor da Escola

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Dirigida para a sociedade					
Gestão participativa nos desafios e nos processos de trabalho					
Agilidade					
Foco em resultados com a materialização de todo o esforço da organização para o atendimento das necessidades de todas as partes interessadas					
Inovação					

12 Grau de Conflitualidade

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Regista-se um grau alto de conflitualidade					
Regista-se um nível Médio de conflitualidade					
Regista-se um nível Baixo de conflitualidade					

13. Tipo de Conflito

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Organizacional entre grupos na organização, que resultam de fontes de informação diferentes e de discórdia sobre a mudança no local de trabalho					
Interpessoal: conflito de ideias, pensamentos, emoções, valores, que tem a ver com os padrões culturais					
Intrapessoal na pessoa do Diretor					

14. Classifica os conflitos segundo a natureza:

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Conflitos de objetivos nos desajustes de interesses em matéria de objetivos da Instituição					
Conflitos cognitivos resultando das diferenças de opiniões sobre determinados aspetos da realidade, na sua interpretação					
Conflitos afetivos, derivados dos aspetos emocionais e afetivos nas relações interpessoais					

15. Conflito na escola

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Existe Indisciplina na relação aluno e professores					
Existe Violência escolar manifestada com comportamentos desviantes					

16. Como é feita a Mediação de Conflitos na Escola

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
A Mediação de Conflitos na Escola é Familiar no restabelecimento do diálogo entre as partes.					
A Mediação de Conflitos na Escola é Laboral como reunião entre alunos, entre professores, entre professores e o diretor					
É Escolar na prevenção e resolução de conflitos e gestão das relações sociais					
É Socioeducativa através de programas que envolve programas de educação educativa					

17. Assinale, com um X, a frequência com que realiza a Gestão do Conflito:

Situações	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Competição				
Acomodação				
Compromisso				
Colaboração				
Evitamento				

18. Qual o Impacto do conflito na organização

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Positivo porque é criativo, motivador para melhor desempenho na execução de tarefas					
Negativo quanto à imagem social da instituição					

19. Competências do Diretor na gestão de conflitos

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Competência Pessoal procurando afastar-se do conflito não resolvendo imediatamente					

Autorregulação, conserva padrões de honestidade e integridade					
Motivacional com tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objetivos					
Empatia como gere os sentimentos, necessidades e preocupações					
Competências sociais na colaboração e cooperação					

20. Proposta de formação para o diretor gerir conflito

Situações	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Não sei/ Não tenho
Desenvolver capacidade de diálogo e de respeito					
Desenvolver atitudes e comportamentos					
Capacitar-se em liderança e habilidades interpessoais					
Estabelecer parcerias com agentes educativos					