



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Interação – Poder, Conflito e Negociação. Estudo realizado num Pólo Educativo de  
Cabo Verde**

**Maria Gomes Gonçalves Carvalhal**

**Mestrado em Administração e Gestão Escolar**

**Lisboa**

**2018**



**Interação – Poder, Conflito e Negociação. Estudo realizado num Pólo Educativo de  
Cabo Verde**

**Maria Gomes Gonçalves Carvalho**

**Mestrado em Administração e Gestão Escolar  
Dissertação Orientada pela Professora Doutora Filomena Amador**

**Lisboa  
2018**

## RESUMO

O presente trabalho enfoca o fenómeno interação-poder, conflito e negociação, um assunto pouco discutido na realidade educativa cabo-verdiana, embora de extrema importância, uma vez que a sua perceção no seio da comunidade educativa permite à liderança a elaboração de estratégias mais adequadas na busca de soluções de modo a promover uma convivência equilibrada entre os agentes escolares. Dado que a escola enquanto espaço cujo ambiente alberga as mais diversas inter-relações de diferentes níveis é natural que desta confluência resultem diversas situações de conflito, causadas por múltiplos fatores e a exigirem uma abordagem pluridisciplinar. Assim, neste trabalho questionamos em que medida a interação-poder, conflito e negociação, vem sendo vivenciado nas escolas do ensino básico cabo-verdiano.

Na presente dissertação, procuramos compreender os fenómenos que circunscrevem esta temática no contexto da escola Pólo XX de Terra Branca. A partir de um estudo de caso, procuramos atingir o objetivo a que nos propomos que consiste em compreender em que medida a interação-poder, conflito e negociação vem sendo vivenciada no contexto do referido Pólo.

A investigação por nós realizada é de natureza não experimental, qualitativa e exploratória, tendo sido adotado o questionário e a entrevista como técnicas de recolha de dados. Os questionários sobre o conflito assim como o papel da liderança na resolução dos mesmos foram utilizados para avaliar a perceção dos alunos, encarregados de educação e professores. Por sua vez, a entrevista à diretora do Pólo foi utilizada para avaliar a sua perceção relativamente a interação entre os restantes intervenientes do Pólo, a sua própria liderança e influência no modo de interação dos mesmos.

Este estudo permitiu-nos constatar que as relações que se estabelecem nesta organização escolar são marcadas pelas tensões conflituais nas interações entre os seus diferentes agentes. Do mesmo modo, permitiu-nos verificar ainda que a liderança exercida no Pólo tem encontrado algumas dificuldades relativamente à tomada de decisões

Palavra-Chave: Conflito, liderança escolar, interação, agentes educativos, negociação.

## **ABSTRACT**

This present work focuses on the phenomenon of interaction – power, conflict and negotiation, a subject not much discussed in the educational reality of Cape Verde. Its perception within the educational community allows the leadership to elaborate a more adequate strategy in search for solutions in order to promote a balanced coexistence among the school agents. Knowing the school as a space whose environment houses the most diverse interrelation of different levels and the same occurs a confluence of several situations of conflicts caused by multiple factors that increasingly require a multidisciplinary approach, however we question to what extent the interaction - power, conflict and negotiation, has been experienced in Cape-Verdean elementary school.

In this work, we try to understand the phenomena that circumscribes this theme in the context of the Pole XX of Terra Branca. Based on a case study, we try to reach the objective we propose, which consists in understanding the extent to which the interaction - power, conflict and negotiation, has been experienced in the context of the Pole mentioned before.

The research performed by us is non-experimental, quantitative and exploratory, and the questionnaire was adopted as a data collection technique. The questionnaire of the conflict as well as the role of the leadership in the resolution of the same were used to evaluate the perception of the students, parents/guardians and teachers. In turn, the interview with the director of the Pole was used to evaluate her perception regarding the interaction between the remaining actors of Pole, and to evaluate her leadership and influence on the interaction of those actors.

This study allowed us to verify that the relationship in this school organization are marked by the conflict tensions in the interaction between its different agents. Likewise, it has enabled us to verify that leadership at the Pole has encountered some difficulties regarding decision-making.

Key words: Conflict, school leadership, interaction, educational agents, negotiation.

## RÉSUMÉ

Le présent travail se concentre sur le phénomène interaction-pouvoir, des conflits et de la négociation, sujet pas beaucoup discuté dans la réalité éducative du Cap-vert, bien que d'une extrême importance, car sa perception au sein de la communauté éducative permet au leadership d'élaborer des stratégies plus appropriées dans la recherche de solutions afin de favoriser une coexistence équilibrée entre les agents scolaires. Étant donné que l'école comme un espace dont l'environnement abrite les interrelations les plus diverses à différents niveaux, il est naturel que cette confluence aboutisse à plusieurs situations de conflit, causées par de multiples facteurs et nécessitant une approche multidisciplinaire. Ainsi, dans ce travail, nous nous demandons dans les écoles d'éducation de base capverdiennes.

Dans la présente dissertation, nous essayons de comprendre les phénomènes qui encerclent ce thème dans le contexte de l'école Pôle XX de Terra Branca. Sur la base d'une étude de cas, nous cherchons à atteindre notre objectif de comprendre dans quelle mesure l'interaction-pouvoir, les conflits et la négociation ont été vécus dans le contexte de ce pôle.

La recherche effectuée par nous est non expérimentale, qualitative et exploratoire et le questionnaire et l'interview ont été adoptés en tant que techniques de collecte de données. Les questionnaires sur le conflit ainsi que le rôle du leadership dans leur résolution ont été utilisés pour évaluer la perception des élèves, des parents et des enseignants. À son tour, l'interaction entre les autres acteurs du Pôle, son propre leadership et son influence sur la manière d'interagir de la même manière.

Cette étude nous a permis de vérifier que les relations établies dans cette organisation scolaire sont marquées par les tensions conflictuelles dans les interactions entre ses différents agents. De même, il nous a permis de vérifier que le leadership au Pôle a rencontré quelques difficultés en matière de prise de décision.

Mots-clés: Conflit, direction de l'école, l'interaction, les agents de l'éducation, la négociation.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a meus pais que, apesar das suas dificuldades me permitiu com os seus apoios, dar os primeiros passos no processo da minha caminhada académica.

Ao meu esposo, mais que companheiro meu alicerce, meu porto seguro; Sem ele com certeza não teria chegado até aqui.

Às minhas queridas filhas por existirem na minha vida, e para quem procuro ser uma pessoa melhor.

## **AGRADECIMENTO**

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me ter dado luz e força ao longo desta caminhada.

À professora Dra. Maria Filomena Madeira Ferreira Amador, pela orientação dispensada a este trabalho, pelo incentivo e, simultaneamente, pela exigência e rigor face à atividade de investigação.

Ao meu esposo pelo apoio dispensado ao longo destes anos.

Muito obrigada

## ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	iii
ABSTRACT .....	iv
RÉSUMÉ .....	v
DEDICATÓRIA .....	vi
AGRADECIMENTO .....	vii
ÍNDICE GERAL .....	viii
ÍNDICE DE QUADRO .....	xiv
ÍNDICE DE GRÁFICO .....	xv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xvi
ABREVIATURAS .....	xvii
INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	22
1. Organizações – Conceitos e definições.....	22
1.1. As organizações escolares .....	23
1.1.1. Escola – Empresa.....	25
1.1.2. Burocracia .....	26
1.1.3. Escola-Democracia .....	27
1.1.4. Escola – Arena Política .....	28
1.1.5. Escola – Cultura .....	29
1.1.6. Escola – Anarquia Organizada .....	31
2. O conflito .....	32
2.1. Definições e teorias.....	32
2.2. Teorias do Conflito.....	33
2.3. Tipos de causas de conflito .....	34
2.4. O conflito no contexto escolar .....	36

<b>3. O poder .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Conceitos e definições .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2. Os componentes do poder.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3. Fontes de poder .....</b>	<b>39</b>
<b>3.4. O poder nas organizações escolares .....</b>	<b>40</b>
<b>4. A negociação.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1. A negociação – conceito .....</b>	<b>41</b>
<b>4.2. A mediação de conflitos .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2.1. Origem e características .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2.2. As vantagens de mediação na Escola .....</b>	<b>44</b>
<b>5. Liderança.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1. Conceito e definições.....</b>	<b>45</b>
<b>5.2. Teorias e estilos de liderança .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2.1. Teoria dos Traços .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2.2. Teoria situacional e contingencial.....</b>	<b>47</b>
<b>5.2.3 Teoria comportamental e funcional.....</b>	<b>49</b>
<b>5.2.4. Teorias contemporâneas de Liderança.....</b>	<b>49</b>
<b>5.2.5. Teoria interacional de liderança .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2.6. Liderança transaccional e liderança transformacional .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2.7. Liderança/Gestão.....</b>	<b>52</b>
<b>5.2.8. Liderança em contexto escolar .....</b>	<b>54</b>
<b>CAPITULO II – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM CABO VERDE .....</b>	<b>58</b>
<b>1. Situação geográfica e histórica das ilhas de Cabo Verde.....</b>	<b>58</b>
<b>1.1. Situação político-económica e cultural.....</b>	<b>59</b>
<b>2. Caracterização do sistema educativo antes e após a Independência .....</b>	<b>59</b>

<b>3. A administração do ensino após independência .....</b>	<b>60</b>
<b>4. O sistema educativo cabo-verdiano na atualidade .....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO .....</b>	<b>63</b>
<b>1. Caraterização geral do estudo .....</b>	<b>63</b>
<b>1.1. Problema e questões de investigação .....</b>	<b>63</b>
<b>2. Metodologia.....</b>	<b>64</b>
<b>2.1. Natureza do estudo.....</b>	<b>64</b>
<b>2.2. População e amostra .....</b>	<b>64</b>
<b>2.3. Procedimentos e técnicas de recolha de dados .....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>1. Concelho da Praia ilha de Santiago .....</b>	<b>68</b>
<b>2. Estrutura do Pólo .....</b>	<b>69</b>
<b>3. População escolar .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1. Alunos – Caracterização Geral .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2. Pessoal Docente .....</b>	<b>71</b>
<b>3.3. Pessoal não docente .....</b>	<b>71</b>
<b>3.4. Funcionamentos da escola .....</b>	<b>72</b>
<b>4. Estrutura organizativa do Pólo .....</b>	<b>72</b>
<b>5. Apresentação e análise dos resultados .....</b>	<b>74</b>
<b>5.1. Alunos - Leitura e análise dos dados .....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.1. Gostar de estudar nesta escola .....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.2. Perceção dos conflitos visto pelos alunos.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.3. Situações que mais provocam conflitos entre os alunos.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1.4. Reação dos professores face ao conflito entre alunos.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1.5. Envolvimento em conflito (s) com agressões físicas.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1.6. Causas dos conflitos entre alunos.....</b>	<b>77</b>

5.1.7. Resolução dos conflitos entre alunos.....	78
5.1.8. Envolvimento em conflitos por anos de escolaridade.....	78
5.1.9. Envolvimento em conflitos por género .....	79
<b>6. Encarregados de educação.....</b>	<b>80</b>
6.1. Dados dos inqueridos .....	80
6.2. Perceção Sobre os Conflitos na Escola.....	81
6.3. Existência de conflitos entre pais/professores e pais/direção da escola.....	81
6.4 Causas de conflitos entre Pais/Professores .....	82
6.5. Comunicação pais/professores e resolução de conflitos em ambiente escolar .....	83
6.6. Fatores geradores de conflitos entre pais/direção da escola .....	83
6.7. Espaços geradores de conflitos entre alunos e entre estes e os professores .....	84
6.8. A indisciplina e formas de medidas disciplinares .....	84
6.9. Resolução dos conflitos e formação em mediação.....	84
6.10. Participação dos encarregados de educação – O incentivo por parte da escola ..	85
6.11. Motivos de contestação da diretora/sugestões de melhoria da escola e gestão de conflitos .....	86
<b>7. Professores – Leitura e análise de dados .....</b>	<b>87</b>
7.1. Apreciação da escola.....	87
7.2. Considerações sobre o tipo de gestão praticada na escola .....	87
7.3. Relação gerência e o conflito escolar .....	88
7. 4. Os conflitos na escola – A perceção dos professores.....	88
7.4.1. O Conflito e suas causas entre pais, professores e direção .....	89
7.4.2. O conflito e suas causas entre a direção e os professores.....	89
7. 4.3. Interação escola/comunidade e o modelo de gestão praticada no Pólo .....	90
7.4.4. A convivência e o relacionamento entre os docentes.....	91
7.4.5. Conflitos e suas causas entre professor/aluno.....	91

7.4.6. Percepção de conflitos entre os alunos – características, locais e causas .....	91
7.4.7. A indisciplina, suas causas e medidas disciplinares .....	93
7.4.8. Envolvimento ou conhecimento de colegas envolvidos em conflitos.....	93
<b>8. Análise da entrevista à diretora do Pólo.....</b>	<b>94</b>
8.1. Gestão interna do Pólo.....	94
8.2. Percepção de conflitos entre os diferentes agentes educativos/suas causas .....	94
8.3. A gestão da escola e respetiva relação com o conflito entre os restantes agentes pessoal não docente .....	95
8.3.1. Conflitos direção/professores.....	96
8.3.2. Conflitos direção/pais encarregados de educação e direção/ alunos.....	96
8.4. A resolução de conflitos .....	96
8.5. Gestão da escola/incentivo à participação nas tomadas de decisões .....	96
8.6. A escola e a indisciplina.....	97
<b>9. Discussão e cruzamento de dados .....</b>	<b>97</b>
9.1. Satisfação pessoal .....	98
9.2. Conflitos na escola.....	98
9.2.1. Conflitos entre os alunos – características e locais e causas.....	98
9.2.2. Reações dos docentes face ao conflito entre alunos .....	100
9.2.3. Conflitos pais/professores e pais/direção da escola – características e causas.	101
9.2.4. Conflitos entre os docentes, entre estes e os alunos e a direção da escola .....	103
9.3. A gestão da escola e sua relação com o conflito entre os agentes educativos.....	104
9.4. Interação – Gestão escolar/comunidade educativa .....	105
9.5. Formas de resolução dos conflitos e respetivas consequências no seio da comunidade educativo .....	109
<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>116</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo 1 – Quadros dos dados referentes ao questionário dos alunos .....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo 2 – Quadros dos dados referentes ao questionário dos encarregados de educação .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo 3 - Dados do inquérito referente aos professores .....</b>	<b>138</b>
<b>Anexo 4 – Questionário destinado aos alunos da segunda e terceira fases do Ensino Básico. ....</b>	<b>149</b>
<b>Anexo 5 – Questionário dos encarregados de educação.....</b>	<b>152</b>
<b>Anexo 6 – Questionário dos professores .....</b>	<b>156</b>
<b>Anexo 7 – Guião de entrevista .....</b>	<b>160</b>
<b>Anexo 8 – Transcrição da entrevista .....</b>	<b>163</b>

## ÍNDICE DE QUADRO

Quadro 1 - Tipos de conflitos e razões de suas ocorrências.....	35
Quadro 2 – Estrutura física do Pólo .....	70
Quadro 3 – Distribuição de alunos por ano de escolaridade .....	70
Quadro 4-Distribuição de professores por: Género, Idade e Habilitações Académicas ..	71
Quadro 5 - Distribuição do pessoal não docente.....	72
Quadro 6 - Perceção dos conflitos na escola pelos alunos.....	75
Quadro 7- Situações que mais provocam conflitos na escola .....	76
Quadro 8 – Reação dos professores face ao conflito dos alunos.....	76
Quadro 9 - Causas de conflitos entre alunos.....	77
Quadro 10 - Encarregados de educação: idade, género e habilitações Académicas .....	81
Quadro 11 - Causas de conflitos entre pais e professores .....	82
Quadro 12- Comunicação pais/professores e resolução de conflitos .....	83
Quadro 13 - Fatores geradores de conflitos entre pais/direção da escola .....	83
Quadro 14 - Participação dos encarregados de educação - o incentivo por parte da escola .....	85
Quadro 15 - Considerações sobre a gerência da escola.....	87
Quadro 16 -Relação gerência e o conflito escolar .....	88
Quadro 17 – O conflito e suas causas entre pais/professores .....	89
Quadro 18 - O conflito e suas causas entre a direção e os professores .....	90
Quadro 19 – Interação escola/comunidade e o modelo de gestão do Pólo.....	90
Quadro 20 - O conflito e suas causas entre professor/aluno.....	91
Quadro 21- Perceção de conflitos entre os alunos: características, locais e causas.....	92

## **ÍNDICE DE GRÁFICO**

GRÁFICO 1 - Organograma do Pólo XX de Terra Branca .....	74
GRÁFICO 2 - Envolvimento em conflito (s) com agressões físicas.....	77
GRÁFICO 3 - Envolvimento dos alunos em conflitos por ano de escolaridade.....	79
GRÁFICO 4 - Envolvimento dos alunos em conflito por género .....	80

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1. Localização do arquipélago de Cabo Verde .....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 2. Vista frontal do Pólo .....</b>	<b>69</b>

## **ABREVIATURAS**

**INE** – Instituto nacional de Estatística

**IP** – Instituto Pedagógico da Praia

**IUE** – Instituto Universitário de Educação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**MORABI** – Associação Cabo-verdiana de Autopromoção das Mulheres

**MP** – Magistério primário

**OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

**PAICV** – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde

**PREBA** – Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico

**PRESE** – Projeto de Reestruturação de Extensão do Sistema Educativo

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação tem como propósito investigar em que medida o fenómeno interação-poder, conflito e negociação vem sendo vivenciado nas escolas cabo-verdianas, mais concretamente no Pólo XX de Terra Branca, no concelho da Praia, Ilha de Santiago, e compreender a função das lideranças na resolução dos conflitos. A escola, enquanto organização, pode ser analisada como espaço de poder, com implicações a nível da operacionalização na relação entre este poder, o conflito e a negociação, na medida em que é um ambiente onde ocorrem as mais diversas inter-relações. Ou seja, o ser humano é intrinsecamente relacional e o conflito existe porque há relações e estas estabelecem-se entre pessoas diferentes. Portanto, o conflito enquanto fenómeno é inerente à existência humana e está presente em todas as organizações, sendo a sua ocorrência frequente nas organizações escolares, dadas as especificidades relacionadas com a natureza organizativa, motivo que implica que as relações nem sempre sejam harmoniosas e coloquem em causa as finalidades educativas da sociedade com a inevitável repercussão na conflituosidade social (Carvalho, 2012). Portanto, a escola constitui um campo propício à emergência de conflitos. Na base da origem do conflito, o fator poder, assim como as diferenças individuais, as personalidades e as culturas com os seus elementos distintos (valores, hábitos e crenças), são alguns dos fatores que podem estar na origem de alguns problemas, nomeadamente dificuldades na comunicação, na organização, nas tomadas de decisões, etc., com consequências prejudiciais para a escola e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Aliás, o conflito é intrínseco às organizações. Como refere Cardoso (2008) a própria estrutura organizativa constitui uma fonte potencial de conflitos, uma vez que nela o poder está distribuído em proporções desiguais e dado que a responsabilidade e a autoridade diferem consoante as funções, o choque às sensibilidades, as formas de tratamento são sentidas principalmente por aqueles que estão no escalão inferior. Assim, é fundamental o conhecimento das estratégias do poder no exercício da profissão, de modo a melhor autuar-se na ocupação de margens de liberdade e estratégias a adotar na resolução de conflitos que emergem dessas dinâmicas (Benavente, 1995). Ainda segundo Benavente (1995), os diferentes tipos de conflitos que se confluem na escola, enquanto organização, repercutem na pessoa, tornando-se fontes de angústia e frustração, mas também são um desafio à capacidade de criação e de não conformismo de cada um e fazem evoluir a instituição” (p.160). Nesta linha de ideia, Cardoso

(2008) refere que ainda que o conflito possa parecer perigoso pode, na sua consequência, trazer frutos para a organização, impedindo a estagnação, estimulando novas ideias e novos métodos. Para este autor, o conflito deve ser enfrentado como uma etapa natural da evolução das relações e deve ser perspectivado sobretudo de forma positiva e construtiva, situação que só se efetiva mediante um processo de gestão positiva de conflitos por parte dos líderes escolares. De acordo com alguns autores, como por exemplo Johnson & Johnson (1996, citado por Costa, 2003), uma gestão positiva de conflitos pode conduzir, de entre outros: à melhoria ao nível das realizações académicas ao desenvolvimento cognitivo e social; à melhoria ao nível da resolução de problemas; à identificação de necessidades de mudanças; ao alívio de sentimentos negativos e ao fortalecimento das relações interpessoais.

A problemática do conflito em contexto escolar tem sido motivo de vários estudos a nível internacional, devido à complexidade dos fatores que a motiva e às consequências do seu surgimento. Atualmente, assistimos a uma cultura de violência que sobressai nos modos de interagir dos indivíduos e à qual as escolas em geral não estão isentas. O interesse pelos temas relacionados com as questões do conflito nas organizações escolares, bem como o seu impacto na qualidade dos processos ensino/aprendizagem, tem vindo a aumentar nas últimas décadas sob várias abordagens. Este foco na escola traduz-se no facto da escola ser considerada como um espaço de socialização por excelência e o local onde se desenvolvem a maior parte dos conflitos entre os seus atores (professores, alunos, funcionários, encarregados de educação). Por sua vez, o conflito na escola é encarado por muitos analistas que se dedicam ao seu estudo, como uma característica própria da escola, fruto do convívio de uma diversidade de atores. Os fatores endógenos e exógenos que explicam esses conflitos assim como os aspetos negativos, mas sobretudo os positivos, constituem aspetos bastante focados nessas análises, nomeadamente a possibilidade de mudanças, de se desenvolver novas competências de relacionamento, de uma participação social ativa e responsável em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Na seleção desta temática para objeto de estudo na presente dissertação de mestrado, tivemos em consideração o facto de termos observado e assistido ao longo de vários anos de trabalho, enquanto docente, a episódios de conflitos que muitas vezes se transformaram em confrontos físicos violentos nas escolas por motivos diversos, o que nos impele a realizar um estudo deste tema numa organização escolar cabo-verdiana. A problemática do conflito nas escolas cabo-verdianas com desfechos imprevisíveis e indesejados vem-se tornando um

fenómeno cada vez mais frequente. A necessidade de se imprimir uma reflexão profunda sobre esta problemática mostra-se cada vez mais pertinente, pelos motivos supracitados. Baseado nestes pressupostos, o presente trabalho tem como foco de análise a seguinte questão de investigação: Em que medida a interação-poder, conflito e negociação vem sendo vivenciado no Pólo XX (escola do ensino básico de Terra Branca, na ilha de Santiago)?

Constitui o nosso interesse compreender melhor os fenómenos que circunscrevem esta temática no contexto desta escola, assim como os efeitos das suas interações entre os seus agentes. A partir do problema enunciado com o nosso estudo, procura-se analisar:

- Os principais tipos de conflitos que ocorrem na escola.
- Os fatores de origem destes conflitos.
- Os protagonistas envolvidos nestes conflitos.
- Os papéis assumidos pelos protagonistas nas situações de conflitos.
- A perceção do conflito pelos diferentes protagonistas.
- As estratégias de negociação usadas pelas diferentes lideranças.
- A perceção dos agentes educativos a cerca das estratégias de resolução de conflitos na escola.

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No capítulo I - Enquadramento Teórico, abordamos os pontos correspondentes às organizações escolares, o conflito, o poder, a negociação e a liderança. No que concerne às organizações foram definidos os conceitos e feita uma descrição da escola como organização, fazendo referência às imagens organizacionais que caracterizam a escola. Relativamente ao conflito foram abordados conceitos, teorias, tipos e causas de conflitos fazendo referência ao conflito em contexto escolar. Em relação ao Poder, para além da definição dos conceitos foram abordadas as componentes assim como o poder nas organizações escolares. Em relação à Negociação, foi feita uma abordagem sobre a mediação de conflitos na escola, destacando a sua origem e características e as vantagens para os intervenientes em conflito. No ponto concernente à Liderança, é abordado conceito e definições, teorias e estilos de lideranças e liderança em contexto escolar. No Capítulo II - Caracterização do sistema de ensino cabo-verdiano, foi destacada a situação geográfica, político-económica e cultural das ilhas, a caracterização do sistema do ensino antes e após a Independência e o atual sistema de ensino em Cabo Verde. No Capítulo III - Metodológico da investigação, apresentamos o problema e a questão de investigação, a metodologia e a natureza do estudo, a população e as amostras assim como o

procedimento, a técnica e recolha de dados. No Capítulo IV – Análise e tratamento de dados, apresentamos a contextualização do estudo destacando a estrutura física do Pólo, população escolar, funcionamento e estrutura organizativa do Pólo e finalmente a apresentação e análise dos dados recolhidos onde analisamos a satisfação pessoal dos diferentes agentes, o conflito na escola, a gestão do Pólo e sua relação com o conflito entre a comunidade educativa, a gestão do Pólo e a interação escola/comunidade, resolução de conflitos e suas consequências no seio da comunidade educativa. No Capítulo V apresentamos a conclusão da nossa investigação.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Organizações – Conceitos e definições

Etimologicamente, “organização” tem origem na palavra grega *organo*, que significa “instrumento”. Geralmente este termo aparece relacionado com a ordem e a coordenação. As organizações surgem para se atingirem objetivos que isoladamente não poderíamos alcançar. Constituídas por pessoas, as organizações coordenam esforços através da divisão de trabalho e de funções. Na bibliografia especializada, a palavra organização refere-se a várias unidades sociais, como a escola, a empresa e associação. Chiavenato (1987) refere que as organizações são os pilares de toda a sociedade, sendo que, todas são diferentes umas das outras, tendo cada organização seu objetivo, os seus ramos de atuação, os seus atores, os seus clientes, o seu mercado, os seus dirigentes, etc. Para este autor, as organizações são sistemas abertos em contacto com o meio ambiente. Por sua vez, Teixeira (1998) define a organização como o meio mais eficiente de satisfazer um grande número de necessidades humanas, estabelecendo entre as pessoas e, entre estas e os recursos relações formais. Segundo este autor, a organização é intencionalmente constituída e composta por duas ou várias pessoas que interagem para atingir um fim. Esta conceção de organização permite-nos distinguir dois tipos específicos de organizações: a formal e a informal. A organização formal segundo Chiavenato (1987, p.107) “é planeada e baseada na racionalidade da divisão do trabalho onde os atores interagem mediante critérios estabelecidos pela hierarquia”. Por sua vez, a organização informal “é caracterizado como um conjunto de relações e padrões de comportamentos dos membros de uma organização que não estão formalmente definidos” (Teixeira, 1998, p. 110). São várias as abordagens relacionadas com a estrutura organizacional, sendo as mais relevantes a abordagem de Fayol, a abordagem burocrática de Weber e a abordagem estruturalista. Para Matos e Pires (2006), a Teoria Clássica de Fayol complementou o trabalho de Taylor, substituindo a abordagem analítica e concreta deste por uma abordagem sintética, global e universal. <sup>1</sup> Asseveram que Fayol propôs a ideia de modo que a racionalização da estrutura administrativa e a empresa passassem a ser percebidas como uma síntese dos diversos órgãos que compõem a sua estrutura. Ainda de acordo com estes autores, a

---

<sup>1</sup> A teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor (1856-1915) fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. Essa teoria provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial (Matos e Pires, 2006, p. 509).

preocupação maior de Fayol para com a direção da empresa é dar ênfase às funções e operações no interior da mesma. Para isso, estabelece “os princípios da boa administração”, sendo dele a clássica visão das funções do administrador: “organizar, planejar, coordenar, comandar e controlar” (Matos & Pires, 2006, p. 509). A teoria estruturalista parte da análise e limitações do modelo burocrático e do declínio da teoria das relações humanas, das quais na verdade se aproxima conceptualmente. Inaugura um sistema aberto das organizações e avança em relação às demais teorias ao reconhecer a existência do conflito nas organizações, assumindo que este é inerente aos grupos e às relações de produção. A Teoria Burocrática de Max Weber identifica, de acordo com os autores supra-citados, certas características da organização formal voltada exclusivamente para a racionalidade e para a eficiência. Mencionam que em suas dimensões essenciais, muitos dos aspetos do modelo burocrático podem ser encontrados em Taylor e Fayol, nomeadamente “a divisão do trabalho baseada na especialização, funcional; hierarquia e autoridade definidas; sistemas de regras e regulamentos que descrevem direitos e deveres dos ocupantes dos cargos; sistema de procedimentos e rotinas; impessoalidade nas relações interpessoais; (...)” (*Idem*).

### **1.1. As organizações escolares**

Ao longo dos tempos, foram-se desenvolvendo várias teorias sobre a educação e, em paralelo, sobre a organização escolar. A análise da escola enquanto organização, de acordo com Costa (2003), deve-se principalmente a três autores considerados pioneiros no modo de conceber as escolas como organização: Charles Bidwell, Michel Crozier e Erhardt Friedberg. De acordo com a referida autora, Charles Bidwell, (1965) através de um artigo intitulado *The School as a Formal Organization*, na década de 60, coloca-nos perante a necessidade de analisar a escola enquanto organização, se quiséssemos compreender os efeitos da ação educativa formal. Por sua vez, Michel Crozier e Erhardt Friedberg (1995a e 1995b) analisando profundamente a problemática da burocracia e as “suas articulações com a organização escolar apresentam-nos uma reflexão riquíssima a cerca da ação organizada, com particular destaque para a conceção inovadora de poder e para o conceito de ator estratégico” (Costa 2003, p. 69). De acordo com Lima (1992), será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola. Para o referido autor, a escola é entendida como uma organização educativa “complexa” e multifacetada na medida em que nela existem objetivos, finalidades, tecnologias, interesses e atores díspares e perspetivas diferenciadas e, é “específica” porque dista das demais organizações, em virtude de ser construída por uma multiplicidade de atores

com formação, percursos e perspetivas, funções e finalidades próprias, o que torna singulares os processos e os produtos (Lima, 2001, p.10). Na mesma linha de ideia, Alves (1995) e Costa (1996), consideram a escola como uma organização com particularidades próprias constituídas por um conjunto de agentes educativos que atuam de uma forma coordenada e utilizam (de modo eficiente e eficaz) os recursos e meios disponíveis, com vista à prestação de um determinado serviço educativo, satisfazendo assim as demandas da comunidade em que se encontram. Portanto, a escola tem uma função social que a distingue das outras organizações. A distinção está na sistematização, no processo formativo que visa inculcar valores, ensinamentos e normas da sociedade, fazendo a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos (Saviani, 2003). Neste sentido, vale ressaltar Formosinho, citado por Alves (1995), segundo o qual, a escola é: uma “organização específica de educação formal”, marcada pelos traços da “sistematicidade, sequencialidade, contato direto e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta” (Costa, 1998, p.7). No entanto, à escola, também são apontados alguns aspetos menos positivos, no que concerne as suas funções que do ponto de vista de alguns analistas contribuem para «ocultar» as reais funções da escola<sup>2</sup>. De acordo com Costa (2003, p.60), a escola é também considerada como “um aparelho ideológico do Estado, como um instrumento de reprodução social e cultural e como poderoso elemento de socialização para o trabalho alienado das classes desfavorecidas”.

A discussão sobre a escola como organização fez com que a mesma fosse classificada sob diversas perspetivas. Costa (1996, p.8) sistematiza seis modos de visualizar a organização escolar que apelida de imagens organizacionais da escola, a saber: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como arena política, a escola como cultura e, por último, a escola como anarquia organizada. Costa refere ainda que não existem apenas estas imagens e deixa ao leitor a construção de outras imagens e caminhos alternativos para vários contextos organizacionais escolares. A escola como “burocracia” fundamenta as suas conceções no modelo burocrático Max Weber (citado por Chiavenato, 2007) que é o mais frequentemente

---

<sup>2</sup> Com base nas crenças iluministas, Hargreaves (1998 citado por Costa, 2003) refere-se a um conjunto de valores que compete à escola consagrar e que, no entanto, não aconteceu da melhor forma possível devido à crise profunda da escola, comprometendo as possibilidades em cumprir as funções essenciais que lhes estavam consignadas no que diz respeito à igualdade de oportunidades «de acesso e de sucesso» (Costa, 2003, p.62-63).

considerado pela positiva ou pela negativa; a escola como “anarquia” enfatiza a incerteza, a imprevisibilidade e ambiguidade no funcionamento organizacional; a escola como “democracia” baseia-se nas teorias colegiais, tomando como referencia os estudos iniciados pela escola das relações humanas (Elton Mayo, citado por Chiavenato, 2007); a escola como “cultura” revela as características específicas de cada escola, que tornam diferentes umas das outras; a escola como “arena política” é entendida como um “sistema debilmente articulado”, acentuando a sua impossibilidade e falta de racionalidade; a escola como “empresa” apresenta uma visão economicista da pessoa e entende a educação como reprodução e o aluno como matéria-prima, por influência dos modelos clássicos.

Cada teoria procura uma explicação parcial com concepções e práticas sobre a gestão educacional, não existindo um modelo único e acabado para compreender e gerir os diferentes contextos organizacionais existentes na escola. De facto, uma organização não funciona exclusivamente como burocracia, anarquia, democracia, cultura, arena política e empresa, existindo pluralidade e complementaridade entre as imagens apresentadas.

### **1.1.1. Escola – Empresa**

A imagem da escola como empresa tem como base conceptual o modelo clássico de organização e de administração industrial de Frederick Taylor e Henri Fayol. Planchard (1994) e Bottery (1993) têm uma visão taylorista das escolas. Para os referidos autores a escola como empresa tem algumas características da produção industrial, nomeadamente: estrutura organizacional hierárquica, centralizada (Ministério da Educação) e devidamente formalizada; divisão e especialização do trabalho através da definição de cargos e funções (currículo); planificação pormenorizada dos objetivos a alcançar; uniformização dos processos, dos métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

A analogia da escola-empresa tem vários pontos de vista divergentes. Enquanto para autores como Coleman e Husén (1990) a visão empresarial da escola é vista como uma “crise da escola” e da “organização do ensino”, porque a escola perdeu a sua especificidade e deixou de ser um prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima, Gómez e Jiménez (1992) defendem a aplicação das técnicas de gestão empresarial à escola como sendo a forma mais adequada de governo da escola. Para Azevedo (2003. p.81), “a escola não é uma empresa e, por mais que seja legítimo e operacionalmente frutífero acolher bons ensinamentos na gestão empresarial, para os adotar à gestão escolar, gerir uma escola é bastante diferente de gerir uma empresa”. Mas, Vicente (2004) é da

opinião que o conhecimento e métodos da gestão empresarial são úteis à organização escolar. Para o referido autor, é de extrema importância por parte da organização escolar “apropriar-se de métodos que provaram funcionar bem noutros conceitos organizacionais” (Vicente, 2004, p.11). Por sua vez, Delgado (1985) sintetiza a organização escolar como uma comunidade educativa caracterizada pela comunicação, participação e pelo respeito do indivíduo ou grupo onde professores, pais e alunos têm como objetivo principal a educação.

De facto, por mais que se queira associar a escola às características de uma empresa não se pode descurar de que o objetivo da escola é a formação de indivíduos para que sejam cidadãos livres e conscientes de seus direitos e deveres. Neste sentido, concordamos que a escola não pode ser administrada como uma empresa sobre tudo porque não produz produtos ou bens comerciais ou quantificáveis.

### **1.1.2. Burocracia**

Lima (1998, p.73) refere que o modelo racional “é o mais utilizado na análise da organização escolar”. Este modelo tem a sua base na teoria da burocracia de M. Weber, a qual assenta no pressuposto de tornar qualquer organização racional, isto é, “adequação dos meios aos objetivos (...) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos” (Chiavenato, 1983, p. 277). A imagem da escola como organização burocrática remete-nos para um tipo de organização cujas relações entre os seus membros se baseiam numa forte estrutura hierárquica. Costa (2003) sintetiza a visão da escola burocrática a partir de nove indicadores: i) caracterização das decisões nos diferentes órgãos do Ministério de Educação; ii) regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir da divisão; iii) previsibilidade de funcionamentos; iv) formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; v) obsessão pelos documentos escritos; vi) atuação rotineira; vii) uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; viii) pedagogia uniforme; ix) concessão burocrática da função docente. Sarmiento (1996) encara a perspectiva da escola como burocracia ou sistemas racionalizados “um fator de dinamismo que promove uma elevada coesão estrutural entre os elementos formais e não formais como forma de racionalidade normativa” (p. 26). Max Weber, citado por Costa (1996) considera que a burocracia é importante em determinados princípios que tornam a escola eficiente em termos de organização, a saber: 1. “Existência de normas e regulamentos que fixam cada «área de jurisdição» (divisão do trabalho); 2. estruturação hierárquica da autoridade (...)”; 3. “Administração com base em documentos escritos devidamente

preservados”; 4 “princípio de especialização e do «treinamento» específico do cargo”; 5. “Exigência ao funcionário de «plena capacidade» de dedicação de trabalho (...)”; 6. “Desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais” (Costa, 1996, p.46).

Contudo, apesar dos aspetos supra citados relativamente à importância da burocracia, a imagem mais comum que surge associada ao modelo burocrático é, de acordo com Costa (2003), “o excesso de formalismo, a ineficácia e a ineficiência organizacionais, exatamente o oposto à racionalidade que o caracteriza (...)” (p.75). Além dos aspetos pouco favoráveis relativos ao modelo burocrático já referidos, Lima (1998b, p. 125) assevera que o modelo organizacional proposto por Max Weber é “teoricamente centralizado, impessoal, alheio a influência e sentimentos”. De acordo com o referido autor, o facto de “eleger a norma como meio e a submissão à norma como princípio, a burocracia inclina para uma formalização e para o ritualismo onde teoricamente, o elemento humano se submete a uma situação de conformidade” (*Ibidem*, p.127). Autores como Clark e Meloy (citados por Costa 1996) opõem-se à aplicação do modelo organizacional da burocracia à escola. Para estes autores, “dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas e livres. Do ponto de vista destes autores, “esta estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo, (...) nunca produzirá liberdade em atualização continuada” (p.539).

Formosinho (1999), fazendo referência às escolas portuguesas, destaca alguns aspetos burocráticos ligados a estas instituições, referindo-se a forma como a administração do sistema escolar está composta (centrada no Ministério da Educação que por sua vez centraliza todas as decisões), assim como (o tipo de pedagogia proposto), já que segundo o autor, “trata-se da pedagogia burocrática”, na medida em que “as normas pedagógicas são universais e impessoais, ignorando capacidades, interesses e condições de trabalho na escola” (pp.13-15). Refere ainda que este modelo de administração dificulta a inovação pedagógica.

### **1.1.3. Escola-Democracia**

A imagem que a escola como democracia nos propõe, de acordo com Costa (1996, p. 71), corresponde a “uma conceção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, apontam para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam”. Ou seja, a escola como democracia baseia-se nas teorias e estratégias de gestão e decisões colegiais, procurando os consensos partilhados e os processos participativos na tomada de decisões.

Valorizam-se as pessoas e os grupos, a informalidade e, em suma, uma visão harmoniosa e consensual da organização. A participação e a democracia organizacional são dois aspetos fundamentais que constituem, segundo Borrel (citado por Costa, 1996, p. 71), formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo, características presentes na escola como empresa e na escola como burocracia. Significa que a participação contribui para a democratização das relações de poder no interior da escola e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino (Romão & Gadotti 1997).

Assim, enquanto espaço de diálogo, a escola deve estimular a todos os segmentos da comunidade educativa livre expressão, possibilitando aos indivíduos entenderem e agirem conscientemente no funcionamento da escola, conhecer com maior profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento e acompanhar melhor a educação ali oferecida. Sarmiento e Ferreira (1999) referem que a comunidade educativa é “uma expressão da escola democrática em que é revelado simultaneamente a dimensão pedagógica e a dimensão política da participação e o seu exercício pleno num espaço educativo comunitariamente projetado e realizado” (p. 124). Mas, para Carvalho (2006), não podemos falar de comunidade, se não existir a participação por parte de todos os integrantes desse grupo. Segundo este último autor, a participação não é vista exclusivamente como um direito, mas sim como um dever, tanto para si próprio como para a sociedade. Entretanto, para Galego (citado por Silva, 2001), a verdadeira democracia passa pela participação na gestão escolar e deve ser entendida como o poder efetivo de colaborar ativamente na planificação, direção, avaliação, controle e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, o poder de intervenção legitimamente conferido a todos os elementos da comunidade educativa, entendendo esta como o conjunto de pessoas e grupos dentro e fora dos estabelecimentos escolares ligados pela ação educativa. Segundo Bobbio (citado por Andrade, 2005), a democracia na e da escola expressa-se nas condições efetivas de participação, através dos instrumentos colegiados, criados para envolver seus segmentos na condução de seu funcionamento.

#### **1.1.4. Escola – Arena Política**

Bacharach (1988) refere a escola – arena política como um modelo que surge a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que, basicamente, recusaram a conceção “homogénea, racional e consensual” da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o lugar à heterogeneidade e a harmonia foi

usurpada pelo caos (Bacharach, 1988, citado por Costa, 1996, p.77). De acordo com este autor, na escola como arena política a organização é caracterizada por:

- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrosociais.
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem dos objetivos próprios, poderes de influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados.
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder.
- Os interesses situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional.
- As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação, ao obter o poder, as decisões fazem parte dos interesses próprios ou de negociações entre grupos/membros.
- As palavras-chave para a abordagem organizacional da escola como arena política estão agrupadas em torno dos conceitos: interesses, conflito, poder, negociação e arena política (Costa, 1996).

Composta por “poderes, influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados”, a escola é, por excelência, uma arena política, onde “(...) a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na luta pelo poder, sendo as decisões obtidas e implementadas mediante processos de negociação” (Costa 2003, p. 73). Assim sendo, “o funcionamento da escola como arena política, (...) é o fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1995, p. 25).

#### **1.1.5. Escola – Cultura**

Os modelos culturais de acordo com Costa (2003) emergiram entre os anos 70 e 80 e foram considerados como “uma espécie de continuidade dos modelos políticos no que se refere ao questionamento das desigualdades no interior das organizações” (p. 76). Esta autora define três dimensões fundamentais deste modelo no plano educacional: “a escola como transmissora da cultura baseadas nas perspetivas durkheimiana de educação; a escola produtora da cultura baseada nas teorias da reprodução social e cultural de Bourdieu,

Althusser e Bowles & Gintis” e, finalmente, “a escola como produtora de cultura e instrumento de emancipação de H. Giroux e P. McLaren aliadas à pedagogia freireana, como principais referências sobre este modelo” (*Idem*). A imagem da escola como cultura procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e principalmente as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares Elton Mayo (citado por Chiavenato, 2007), ou seja, a escola encarada sob a imagem da metáfora da cultura, parte de pressuposto de que cada organização tem uma especificidade que é a sua cultura e se manifesta através de dimensões subjetivas e simbólicas (valores, crenças e linguagem), permitindo conhecer o seu ‘interior’. De facto, as escolas não funcionam todas do mesmo modo em termos de decisões, estratégias, atuação, comunicação e métodos do trabalho. Segundo Brunet (1995, citado por Nóvoa, 1995), as organizações educacionais apesar de se integrarem no contexto amplo da cultura nacional, produzem uma cultura interna própria que as diferencia umas das outras e uma cultura externa que interfere na definição da sua identidade. Costa (1996), de um modo mais pormenorizado destaca as características gerais da escola como cultura do seguinte modo:

- i) “As organizações são diferentes, cada escola é diferente de qualquer outra escola (heterogeneidade entre escolas)”;
- ii) “A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações relacionadas com aspetos racionais e técnicos (objetivos, planos, formação) e os elementos simbólicos tais como valores, crenças, linguagens, heróis, rituais e as crenças”;
- iii) “A qualidade de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são as que têm uma cultura forte”;
- iv) “Em termos de investigações, estuda-se o interior da cultura escolar, designadamente as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do funcionamento da escola”;
- v) “As preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os aspetos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada” (Costa, 1996, p.109).

Ainda segundo Costa, “a cultura de uma empresa define o comportamento e as relações internas apropriadas, motiva os indivíduos e determina soluções onde existe ambiguidade, decide o modo como a empresa processa a informação, e as suas relações e os valores internos (...)” (*Ibidem*, p. 121). Do seu ponto de vista, as escolas eficazes são encaradas como aquelas que, “ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo” (*Ibidem*, p.131). Reforça a sua convicção aludindo ao relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre as *Escolas e a Qualidade*, segundo a qual,

“as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características” (*Idem*). Na mesma linha de ideia, Torres (2003, p.156) caracteriza a escola como cultura de relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um “mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas”. Um dos aspetos positivos desta metáfora organizacional (Morgan, 1996) é, a possibilidade de contrabalançar a ênfase posta na racionalidade e objetividade das organizações modernas com a valorização de aspetos simbólicos da vida dessa mesma organização.

Corroboramos a ideia que de facto, a organização/instituição «escola» surge inevitavelmente associada à dimensão cultural, quer no sentido mais lato, quer no sentido mais restrito. O importante é, sobretudo, perceber de que forma essa dimensão contribui para o sucesso ou não da organização propriamente dita, como é vista a escola e que efeitos se esperam que produza. De salientar que internamente, na organização escolar, encontramos um complexo universo que pode ser categorizado em diversos níveis da cultura, do mais aparente «fenoménico» ao mais profundo «subjético, dos valores subjacentes» (Torres, 1995) ou ainda, do nível das estruturas e processos «artefatos», às crenças e pensamentos «pressupostos básicos» (Chambel & Curral, 1995).

### **1.1.6. Escola – Anarquia Organizada**

Costa (1996) caracteriza a imagem da escola como anarquia. Refere que o conceito de anarquia não surge negativamente conotado, mas como uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares. A escola como uma realidade complexa, heterogénea e ambígua, o seu modo de funcionamento pode ser anárquico, na medida em que é suportado por intensões e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida. A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias. De acordo com Cohen e March (1974, citados por Costa, 1996, p.89), essa imagem apresenta quatro tipos de ambiguidades: “a ambiguidade das intensões, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito”. Segundo os autores, o surgimento das ambiguidades reside no colapso das teorias tradicionais e a natureza organizacional, no que concerne às organizações escolares. A imagem da «anarquia organizada» é o modelo que melhor

carateriza as escolas, apontando uma liderança menos democrática e mais *laissez-fair*, baseada numa “lógica de confiança” ou “presunção de confiança” (Lima, 1998, p.81). Para este autor, considerar a organização como uma anarquia organizada “não significa má organização, mas sobretudo um outro tipo de organização por contraste com a organização burocrática” (Costa, 2003, p.77).

A noção de anarquia nas escolas segundo Costa (1996) “rompe com as perspetivas teóricas das outras imagens organizacionais da escola (como empresa, como burocracia, como democracia e arena política), que agregam a racionalidade, (...) e a clareza dos elementos da escola e das organizações”, que do seu ponto de vista “contraria a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do próprio funcionamento organizacional” (p.89). Por sua vez, Lima (1998) propõe a análise da escola enquanto organização assente na hipótese de um modo de funcionamento díptico, procurando abranger as várias perspetivas de análise organizacional entre os extremos de um *continuun*, de um lado marcado pela burocracia racional e, de outro, pela anarquia organizada. O autor defende uma perspetiva que confronta uma ordem bem mais débil ao nível das estruturas do que a conexão característica da burocracia. Ou seja, a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurar-se-iam dando origem a um modo de funcionamento que poder-se-ia ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. Deste modo, a escola não seria exclusivamente burocrática nem anárquica e, uma vez que junta os dois modelos de organização teria a designação de “modo díptico da escola como organização” (Lima, 1998<sup>a</sup>, p.163). Ainda Lima (2001), de um modo mais específico, carateriza o modo de funcionamento díptico da organização escolar nestes termos:

“ «Díptico» no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da ação e por referencia ao plano das orientações para a ação, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social) ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjetivos), ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador”

Lima, 2001, p.47

## **2. O conflito**

### **2.1. Definições e teorias**

O conflito é o componente fundamental do processo de construção da autonomia. É como uma força natural que, controlada e em sua justa medida, pode desenvolver a natureza, produzir energia e estimular a vida e, por outro lado, quando se apresenta de forma

descontrolada, pode alterar os ciclos naturais, destruir e impedir o crescimento da vida (Bento, 2009). A definição deste fenómeno é-nos oferecida por diferentes analistas e tem vindo a evoluir de acordo com as mudanças dos tempos e das mentalidades.

Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1993), o termo vem do latim “*conflictus*”, e significa o embate dos que lutam; discussão acompanhada de injúrias; desavença; oposição e luta de diferentes forças. Para Chrispino (2007), o “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. No ambiente organizacional, o conflito é definido por Montana (2005), como a divergência entre duas ou mais partes, ou entre duas ou mais posições, sobre como alcançar as metas da organização. De acordo com (Costa, 2003), o conflito é um processo transversal responsável pela mudança em todos os níveis da vida social, quer em termos macrossociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal e familiar. Ele é inerente à nossa condição humana enquanto sujeitos de relação e, portanto, inevitavelmente omnipresente e necessário como ingrediente fundamental da complexificação do sujeito psicológico na relação com o mundo.

Friedberg (1995, p. 10) refere que “o universo complexo das relações humanas e da interação social é sempre potencialmente instável e conflitual”, pelo que ter a consciência da sua existência e saber lidar com o mesmo é primordial. Os conflitos embora sejam geralmente entendidos, quer pelo sistema, quer pelos protagonistas da ação, como algo a evitar a todo o custo, estão sempre presentes na instrução escolar (Costa, 2003). Apesar dos diferentes sentidos que o termo “conflito” adquiriu, encontramos temas comuns na maioria das suas definições. A oposição ou incompatibilidade e alguma forma de interação são alguns dos fatores comuns nas definições de conflito, pois estabelecem as condições que determinam o ponto inicial do processo de conflito, nomeadamente: choque de elementos contrários, discórdia, antagonismo, oposição, luta entre dois poderes com interesses antagónicos, guerra, altercação, desordem, disputa, momento crítico, estado de hesitação entre tendências ou impulsos antagónicos, confronto de princípios ou leis que se contradizem mutuamente e impossibilitam a sua aplicação (Costa, 2003).

## **2.2. Teorias do Conflito**

O modo de entender o conflito e avaliar as suas consequências é relativo. Podemos identificar três visões distintas a respeito desse fenómeno, tendo em conta que as teorias da administração, ainda que as visões se diferenciam entre a escola tradicional, a escola de relações humanas e a escola interacionista (Robbins, 2002). A abordagem mais antiga a

respeito do conflito está vinculada à escola tradicional que encara o conflito como algo mau e nocivo, pelo que deve ser evitado sempre que possível. A escola tradicional associa o conflito aos atos de violência, destruição e irracionalidade, ou seja, o conflito é visto como forte indício de mal-estar e a falha comunicativa, falta de confiança, dentre outros aspetos. Essa versão perdurou durante as décadas de 1930 e 1940 (Robbins, 2002). A visão do conflito começa a sofrer alterações a partir da escola de relações humanas, quando passa a ser considerado como consequência natural, já que acontece através das interações entre pessoas. Portanto, deve ser aceite até mesmo por se tratar de um fenómeno inevitável de processo social. O conflito deixa de ser visto como alvo nocivo e passa a ser considerado algo positivo, a força motriz para o desenvolvimento de um grupo, tornando-se assim um benefício (Robbins, 2002). A partir de 1975, uma nova conceção acerca do conflito começa a ser criada e constitui a visão mais aceitável na atualidade. Trata-se da abordagem assumida pela escola interacionista, que determina o conflito como algo indispensável para o desempenho eficaz de um grupo. Na visão dos defensores deste pensamento, indivíduos que não passam por conflitos desenvolvem uma postura de acomodação e não favorece o desenvolvimento (Robbins, 2002). Alguns autores consideram que é uma espécie de força natural que controla, equilibra, desenvolve, produz energia e estimula a vida. No entanto, há que se ter em conta que pode ocorrer o oposto, caso não seja identificado e analisado com eficiência através da mediação. Vinyamata (2005), afirma que:

Aprender a viver em paz é, basicamente, um exercício de transformação, de mudança, uma mudança significativa na perceção do “outro”, da vida em sua integralidade, de valores, de transformação ética, de cultura de vida cotidiana de relação consigo mesmo. São mudanças que ocorrem em profundidade, nas convicções, nas emoções, nos sentimentos, nas maneiras de sentir, de viver, nas atitudes, nos objetivos.

(Vinyamata, 2005, p. 28)

Deste modo, pode-se considerar que a opinião dos autores acerca do conceito de conflito diverge em dois sentidos diferentes, podendo ser para uns positivos e para outros negativos.

### **2.3. Tipos de causas de conflito**

Existem diferentes conceções de conflito, o qual por sua vez poderá ser classificado de diversas formas. No quadro seguinte, Chrispino (2007, p.19) sintetiza a tipologia de conflito, definida por Redorta (2004) (Quadro 1).

**QUADRO 1 - TIPOS DE CONFLITOS E RAZÕES DE SUAS OCORRÊNCIAS**

<b>Tipos de conflitos</b>	<b>Suas ocorrências</b>
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputamos porque o meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta a maneira íntima do ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesse	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos dos outros.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoa.
De Inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretenda fazer.

Jares (2002) identifica três tipos de teorias relativamente ao conceito de conflito: a primeira diz respeito a “dimensão estrutural do conflito”; a segunda às “condutas dos indivíduos” e, por último, aquelas que “combinam as duas perspectivas” (p.42). Ainda de acordo com o referido autor, “o contexto pode modificar, alterar (...) tanto a gênese e intensidade do conflito como as próprias possibilidades de resolução” (*Ibidem*, p. 45). Para Neves e Carvalho (2011, p. 581), os conflitos podem ser individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. De acordo com os referidos autores, o conflito entre os indivíduos pode ser expresso pelo "choque de personalidades, pela hostilidade, pela não cooperação ou pela conspiração”. Por sua vez, o conflito pode ser “indivíduo-função” e

“manifesta-se pelo desempenho eficiente, por elevada tensão e ansiedade”. O conflito “indivíduo-grupo” revela segundo os autores, “pelo isolamento do indivíduo face ao grupo, pela falta de sintonia com o grupo, pelo relacionamento a margem do grupo”. Estes são tipos de conflitos que podem existir nas escolas com os professores, alunos, pais e comunidade escolar.

#### **2.4. O conflito no contexto escolar**

Como parte integrante da sociedade, o conflito está presente em todos os meios sociais, manifestando-se de formas diversas consoante as circunstâncias e atividade social. A escola enquanto espaço marcado pelas peculiaridades próprias, é propensa às situações de conflitos, sendo que estes se originam da diferença de interesses, de desejos e de aspirações, o importante será termos a capacidade de perceber e saber lidar com os mesmos (Chispino, 2007). Na mesma perspetiva, Costa (2003) refere que os episódios de conflito fazem parte do quotidiano de qualquer escola e a sua frequência é a prova mais significativa da sua inevitabilidade e da sua elevada penetração na vida escolar. Ou seja, o dia-a-dia da escola é marcado pelo conflito entre os seus vários agentes, nomeadamente entre “alunos, professor/aluno, encarregados de educação/professor, professor/professor, professor/diretor, diretor/pessoal de serviços gerais, encarregados de educação, enfim, conflito entre todos os intervenientes da escola” (Chispino, 2007, p. 15).

Johnson e Johnson (1995, citados por Costa & Matos, 2007) classificam o conflito escolar como: a) Conflito de Controvérsia – quando apesar da controvérsia entre ambas as partes, existe uma disponibilidade para o consenso. Nesta perspetiva, a controvérsia pode assumir um papel importante no desenvolvimento da tomada de atitudes. b) Conflito Conceptual – quando a incompatibilidade de ideias inviabiliza o acordo. c) Conflito de interesses – quando as ações de um indivíduo limitam as ações do outro, impedindo que o mesmo atinja os seus objetivos. d) Conflito desenvolvimental – quando ocorre entre adultos e crianças.

A literatura mostra que a maior parte dos conflitos, especialmente em escolas suburbanas, envolvem a posse e o acesso a bens materiais, a existência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas no recreio, conflitos quanto à realização dos trabalhos escolares e quanto à definição do número de ordem para a participação pessoal em atividades (Costa, 2006). A divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos,

entre os professores, dificuldade de comunicação, de assertividade e de condições para se estabelecer o diálogo, aparecerem como causas de conflitos comuns nas escolas.

### 3. O poder

#### 3.1. Conceitos e definições

A palavra *poder* adquire muitos significados. Alguns dicionários definem-na como o direito de deliberar, agir, mandar e, dependendo do contexto, exercer a sua autoridade, soberania, a posse de um domínio, da influência ou da força. É um termo que se originou a partir do latim *possum*, que significa “ser capaz de”, e é uma palavra que pode ser aplicada em diversas definições e áreas<sup>3</sup>. Um acordo conceptual é quase impossível. Trata-se de um conceito controverso entre as Ciências Sociais, com reflexos na sua aplicação às teorias organizacionais. Entretanto, Dias e Reinaldo (2008) referem que a maior parte dos cientistas sociais compartilha da ideia de que o poder “é a capacidade para afetar o comportamento dos outros”, e que ainda pode ser considerado “como um meio, que o grupo ou indivíduo tem de fazer com que as coisas sejam realizadas por outros indivíduos ou grupos” (p. 1). Por sua vez, Teixeira (1995) caracteriza-o como “(...) capacidade de produzir ou modificar os resultados organizacionais; capacidade de fazer acontecer não apenas resultados mas, também, processos” (p. 62). Já Crozier e Friedberg (1990, citados por Dias, 2008, p. 2) salientam que “no plano mais geral, implica sempre a possibilidade, para alguns indivíduos ou grupos, atuar sobre outros indivíduos ou grupos” através de uma relação. Portanto, para os referidos autores, o poder é uma relação e não um atributo dos atores e é movida pela força e submissão.

Maquiavel (1996, citado por Farias, 1999, p. 3), em sua obra “O Príncipe”, defende que o poder deve ser conquistado e quaisquer possibilidades de que este fique em xeque devem ser combatidas com a força e a imediatez necessárias a dizimar na raiz quaisquer oposições. A crença hoje é de que o poder se manifesta sob diversas formas. Mas a força não é um modo exequível de manutenção do poder. Nas organizações contemporâneas, a mediação entre os dirigentes e os dirigidos (a negociação) apresenta-se como elemento-chave. Para Arendt, o poder traz sentido de *coesão*, como “força da promessa ou do contrato mútuo” (Arendt, 1991, p. 256), o que implicaria acordo, negociação. O modelo de ação envolvido

---

<sup>3</sup>In <http://www.significados.com.br/poder> (S Significados: Descubra o significado, conceitos e definições). Acesso em agosto de 2016

nesse conceito de poder é o da ação comunicativa, envolvendo a formação de uma vontade comum ou entendimento recíproco (Freitag & Rouanet, 1993). Ou seja, o poder é uma relação e não um atributo, não existe independentemente dos seus atores, não tem essência, é operatório e está ligado às relações sociais já que é a partir destas que se faz presente e que se faz necessário (Crozier e Friedberg, 1977; Foucault, 1992), atuando nos “processos de controlo, de articulação, de arbitragem e de deliberação” (Srour, 1998, p. 134).

### 3.2. Os componentes do poder

De acordo com Dias (2008), o poder se manifesta, invariavelmente, através de, pelo menos, três componentes: a força, a autoridade e a influência, sendo que o poder manifesto pela autoridade é legítimo, pois é aceite pela sociedade, o que implica, nesse sentido, um exercício de poder legítimo, baseado em três tipos “puros” de dominação: a autoridade burocrática ou racional; a tradicional e a carismática. Relativamente aos outros componentes do poder, o autor considera que não são legítimos, porém são manifestações efetivas e que se constituem como força e influência (Dias, 2008). A “força” corresponde, de acordo com o referido autor, a uso ou ameaça de coerção física que pode ser expressa através de armas diversas. Refere que os Estados reservam o monopólio de todos os meios importantes de coerção física para a polícia ou as forças militares. A “autoridade” é entendida pelo autor como um direito estabelecido para tomar decisões e ordenar ações de outrem. Corresponde a legitimação do poder, através da incorporação de conteúdo jurídico e/ou moral. Citando Max Weber (2002), este autor identifica três tipos de autoridade, de acordo com a sua base de legitimidade: a burocrática (ou racional), a tradicional e a carismática<sup>4</sup>. Nas organizações, o poder da autoridade apesar de possuir um caráter legítimo, muitas vezes entendido como o poder do cargo, em virtude da hierarquia, nem sempre coincide com a distribuição dos mesmos, porque “ (...) numa organização [existem pessoas] que detêm mais poder do que outras que, hierarquicamente, se encontram numa situação de maior autoridade” (Teixeira, p. 65). Ainda de acordo com o referido autor, “ (...) só consegue usar a autoridade com eficácia quem tiver o poder de suscitar as vontades para a execução das ações” (*Idem*). A “influência” diz respeito à habilidade para afetar as decisões e ações de outros, mesmo não possuindo

---

<sup>4</sup> A autoridade burocrática ou racional-legal, baseada no cargo ou posição formalmente instituída, é a autoridade investida no cargo que o indivíduo ocupa. Autoridade tradicional, baseada na crença, normas e tradições sagradas e que as pessoas obedecem em virtude de tradição. Não há necessidade de legislação. A obediência à autoridade é devida à tradição e aos costumes, à vontade das pessoas. A autoridade carismática baseia-se nas qualidades pessoais excepcionais do indivíduo (líder) (Dias, 2008).

autoridade ou força para assim proceder. Trata-se de um “poder informal que, não estando dependente de processo de legitimação legal, pode ser suportado por diversificadas fontes tais como a carisma, o conhecimento, a experiência, pessoal ou controlo de recursos” (Costa, 1996, p. 77). É influente um indivíduo que consegue modificar o comportamento dos outros sem ocupar um cargo público ou privado, e sem utilizar nenhuma formação de coerção física.

Bush (1986, citado por Costa, 1996) admitia a existência de cinco tipos de poder: o que advinha da posição oficial, o “poder especialista, o poder pessoal, o poder do controlo das recompensas e o poder coercivo” (p. 83-84). Dos diferentes tipos de poder existentes, uns são mais inclinados às determinadas organizações em relação aos outros, embora se manifestem sob diversas formas de acordo com suas características, ou seja, a especificidade e as características dos comportamentos individuais e grupais determinam um modelo próprio de atuação para as quais concorrem e são determinantes as relações de poder.

### 3.3. Fontes de poder

São inúmeros os elementos que podem constituir-se em fonte de poder. Dentre os vários, Dias (2008) considera a posse de conhecimentos e a posse de meios materiais como os principais. No entanto, o autor entende que a posse pura e simples do conhecimento não dá ao possuidor poder, ou seja, capacidade de influenciar os outros. Do seu ponto de vista, isto só acontece se o indivíduo tiver a habilidade de manipular e for capaz de transformar o seu conhecimento em fonte efetiva de poder. O mesmo acontece em relação aos “meios materiais”, isto é, sejam eles quais forem e, dependendo do lugar (do espaço) e do tempo, podem, ou não, transformar-se em fonte de poder (Dias 2008). Por sua vez, Crozier e Friedberg (1977) distinguem quatro fontes de poder que derivam de outras tantas fontes de incerteza: i) **a competência** – o poder de perito, que controla fontes de incerteza derivadas de exigências organizacionais relacionadas com um saber-fazer específico que permite resolver problemas; ii) **o controlo** sobre as demandas ambientais ou contextuais, ou seja, o poder que deriva das especificidades da relação entre a organização e o contexto em que se insere; iii) **o poder** derivado das fontes de comunicação e dos vários fluxos de informação que existem na organização, no sentido em que a posse de informação aporta maior poder ao autor; iv) **as regras organizacionais**, sendo estas simultaneamente utilizadas para exercer o poder sobre os subordinados, mas também para estes se protegerem de abusos dos seus superiores. Para estes autores, a base desta tipologia é o argumento de que “o poder e a incerteza são conceitos indissociáveis, já que o domínio sobre a incerteza resulta numa posição privilegiada do autor,

que utiliza as zonas de incerteza para negociar e impor as suas orientações aos restantes (Crozier & Friedberg, 1977, p.83).

### **3.4. O poder nas organizações escolares**

A análise acerca do poder, sua execução e aplicação no âmbito das organizações, abarca temáticas estimulantes e controvertidas, que envolvem: “a subjetividade, o conflito, a dominação, as adesões e as resistências no processo de gestão de pessoas” (Cappelle *et al.*, 2004, p. 3). No que se refere à organização escolar, as relações de poder vão de encontro a diferentes tipologias de teorias de poder, nomeadamente as concepções de autoridade de Émile Durkheim, de poder de Talcott Parsons, de poder/autoridade de Max Weber, que perspetivem cenários de poder não só de legitimação, mas também de controlo, hierarquia e assimetria entre quem detém a autoridade (um “ator” ou um “coletivo”) e quem a considera legítima e, por isso, submete-se a ela (Rocha & Fernandes, 2014).

Hutmacher (1995, p. 59-60) considera que nas escolas há um predomínio da regulação e de exercício do poder devido ao seu carácter burocrático. O autor considera que nas organizações deste tipo, “a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer as leis e as regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados”. Por isso, Etzioni (1974, p. 77) refere que as organizações educativas são organizações normativas, ou seja, são caracterizadas pelo poder normativo como principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores que incluem “a manipulação de símbolos de prestígio, tais como honrarias, títulos e elogios”. Na escola, há uma cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência além de próprio, e se exerce um poder aparentemente impessoal característico da burocracia (Weber, 2002), apoiado em normas regulamentais e em ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, que se fundamentam nas leis, decretos e resoluções, consubstanciados sobremaneira no Regimento Escolar e nas práticas distantes do Projeto Político Pedagógico. Os órgãos administrativos da escola, com destaque para o conselho executivo, embora com poderes reduzidos, “dominam” a escola. De referir que é ao conselho executivo, que a maioria dos atores deve obediência hierárquica pelo facto de o conselho executivo deve obediência hierárquica à administração central. Este órgão de hierarquia e legitimação assume maior protagonismo a nível escolar porque, em nome do cumprimento dos normativos, tem que se respeitar as orientações do Ministério da Educação.

Para além dos gestores escolares, também os professores detêm diversas formas de poder, das quais poderão fazer uso, nomeadamente, nas situações de conflito e ou tomada de decisões. Segundo Formosinho (1980) o professor possui diversos tipos de poder e isto permite-lhe que tenha determinados comportamentos e ou capacidades adequadas face ao tipo de poder que exerce ou detém. Dos vários tipos existentes, o autor destaca o poder normativo; o poder cognoscitivo; o poder físico; o poder pessoal; o poder autoritário; o poder material ou o chamado poder remunerativo. Refere ainda que, cada tipo de poder permite ao professor assumir comportamentos diversos. O poder normativo é entendido como a legitimação dos outros tipos de poder, mas está sujeito a constrangimentos provenientes da evolução social, uma vez que existe uma coexistência de valores muito diversos. Para este autor, a aplicação com sucesso deste tipo de poder é difícil, na medida em que, os alunos nem sempre partilham o mesmo código de valores dos professores, podendo levá-los a desvalorizar o seu papel de educadores e a valorizar o poder cognoscitivo. Neste sentido, o autor entende que a gestão destes diversos poderes torna a missão do professor mais difícil. O poder cognoscitivo está associado à capacidade que o professor tem de influenciar o aluno pelo facto de dominar conhecimentos científicos, mas também a capacidade de transmitir esses conhecimentos para os mais variados públicos escolares e nas situações educativas mais diversas. O poder físico relaciona-se a aplicação de castigos corporais como ação disciplinar. O poder pessoal assenta nas características afetivas, temperamentais e de personalidade do professor. Por sua vez, é considerado um tipo de poder extremamente importante do ponto de vista pedagógico. Uma vez que os encarregados de educação também fazem parte da comunidade educativa, vale ressaltar os poderes dos mesmos a nível cognitivo, material e ou económico, laboral e outros, assim como algum “poder decisório” proveniente da assembleia de escola por parte do representante de encarregados de educação. A influência proveniente desse grupo pode facilitar o desenvolvimento de projetos que contribuem para a concretização do projeto educativo e melhoria do processo do ensino/aprendizagem.

#### **4. A negociação**

##### **4.1. A negociação – conceito**

A “negociação de conflitos é um labor comunicativo, quotidiano em nossas vidas” que tem como pressuposto “lidar diretamente, sem interferência de terceiros, com pessoas, problemas e processos, na transformação ou restauração de relações na solução de disputas ou

trocas de interesses” (Vasconcelos, 2008, p. 20). Trata-se de uma técnica de resolução de conflitos, “baseada em princípios de cooperativismo, uma vez que não tem por objetivo eliminar, excluir ou derrotar a outra parte, ou seja, numa negociação em qualquer circunstância busca-se um acordo de ganho mútuo” (*Ibidem.* p. 35). Portanto, negociar os conflitos é gerir a qualidade da comunicação entre os litigantes no sentido de conduzi-los á construção, por eles próprios, de suas soluções (Lacerda, 2009, citado por Raul Dalla Lana *et al.*, 2012). Neste sentido, implica conhecer o processo em que as partes em litígio com um problema comum, mediante o emprego de técnicas diversas de comunicação, procuram obter um resultado ou solução que satisfaça de uma maneira razoável e justa seus objetivos, interesses, necessidades e aspirações. Por sua vez, implica que o negociador deve ter a capacidade de construir um processo de comunicação bilateral, ou seja, o que for deliberado durante o processo da negociação, terá que estar em conformidade com as partes em litígio (*Idem*).

O conflito, na maioria dos casos, distancia o ser humano da racionalidade, direcionando-o para estados emocionais que comprometem a compreensão dos factos e em situações extremas, a maioria das pessoas ou se submetem às relações de poder, adotando comportamentos subservientes, ou se transformam em agressores, organizando-se em forma de enfrentamento, na tentativa de inverter as relações de dependência (*Idem*). Assim a resolução desses conflitos por intermédio de um negociador é uma alternativa indicada, desde que o profissional designado para tal seja capacitado, isto é, que tenha conhecimento do processo que originou do conflito para, dessa forma, buscar uma solução que satisfaça as partes em conflito.

#### **4.2. A mediação de conflitos**

A mediação de conflitos é um processo voluntário de resolução de conflitos a que se recorre especialmente quando há interesse que essa ação causa efeitos para além do momento presente, viabilizando a manutenção de relações interpessoais pacíficas ou até mesmo amigáveis. A mediação permite aos envolvidos dialogarem construtivamente procurando identificar os interesses comuns com a vista a um acordo, ou seja, é uma forma de resolução de conflitos com intervenção de uma terceira pessoa neutra, “baseado nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade, imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias” (Oliveira 2009, p. 48). Durante o processo de mediação, de acordo

com as instruções do mediador, as partes tomam um papel ativo na tomada de decisão, que só a elas compete, embora com o apoio de um terceiro. O mediador auxilia apenas na criação, as escolhas e avaliação das diferentes possibilidades de solução.

#### **4.2.1. Origem e características**

Os programas de resolução de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar na década de 70, quando a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação de centros de mediação comunitária com o objetivo de oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem e procurarem uma solução para a questão que ali os levava (Oliveira, 2009, p. 44). O modelo foi adaptado às instituições educativas a partir da década de 80, mais concretamente em 1982, onde os *Community Boards* de San Francisco iniciam uma colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares e criam um programa “Recursos de Resolução de Conflitos para a Escola e Jovens”. A seguir, em 1984, surge, nos Estados Unidos da América, a Associação Nacional de Mediação Escolar (NAME) que serviria para o estudo de implementação da mediação e, em 1985, funde-se com o Instituto Nacional de Resolução de Litígios (NIDRF) nascendo a rede de Resolução de Conflitos na Educação (CRENET). A transferência da resolução do conflito da comunidade para a escola terá partido do pressuposto que o conflito faz parte integrante da vida social constituindo uma oportunidade de aprendizagem e do crescimento pessoal para os participantes da vida escolar (Morgado & Oliveira, 2009). Progressivamente, os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar estendem-se por todo o mundo e, atualmente, existem experiências maduras na Argentina, Brasil, Nova Zelândia, Austrália, Canadá, França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha e Portugal. A mediação escolar é um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa – o mediador –, através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, apoia as partes em conflito, promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes. É um novo espaço para a gestão de um conflito que se apoia numa redefinição das relações entre os alunos e os membros da comunidade educativa (Martins, 2008), que por sua vez, não deve ser encarada como um ato de caráter simplista. Para Oliveira (2009), um processo de mediação de conflitos, independentemente do tipo ou do papel do mediador, deve processar-se de acordo com determinados princípios de atuação, nomeadamente a voluntariedade, a confidencialidade, a imparcialidade/neutralidade e independência. Os princípios da voluntariedade e da

confidencialidade, expressam que a decisão de partir para uma mediação por parte dos litigantes deve, igualmente, ser um ato livre e voluntário e que as partes devem manter as sessões em segredo. Por outro lado, “a confidencialidade torna ambas as partes do conflito mais disponíveis para se manifestarem acerca do conflito, para exprimirem a forma como o encaram e, por conseguinte, mais aptas para proporem alternativas de resolução” (Oliveira, 2009, p. 49). Os princípios da imparcialidade ou neutralidade e independência apontam que o “mediador deve manter-se independente, tanto das partes como de qualquer outra instância, evitar as possíveis estratégias de sedução ou cumplicidade de uma ou ambas as partes, mantendo quanto possível a sua identidade e evitando tomar partido” (*Idem*).

#### **4.2.2. As vantagens de mediação na Escola**

Dada a sua importância, alguns autores entendem que a mediação escolar é um processo de comunicação que deve ser implementada, não só como uma técnica de resolução de conflitos, mas também como um método pedagógico válido para todos os atores sociais (alunos, docentes, diretores, administrativos, pais, etc.). Chrispino (2007) refere que o primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Neste sentido aponta “dois tipos de escola: uma que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e outra que nega essa existência e poderá, na sequência, sofrer consequências indesejáveis por isso”<sup>5</sup> (2007, p. 23).

Para Oliveira (2009), a resolução de conflitos na escola pela mediação “proporciona aos envolvidos o desenvolvimento de capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação de diferentes perceções da realidade” (p. 48). Daí que o processo de resolução de conflitos pela mediação segundo o referido autor, constitui também um ato de carácter pedagógico. Na mesma linha de ideia, Grave-Resendes (2004) destaca o carácter pacificador da mediação. Para esta autora, a mediação de conflitos na escola apresenta-se como uma proposta de pacificação, oferecendo aos sujeitos envolvidos a possibilidade de solucioná-lo ou amenizá-lo. Do seu ponto de vista considera que é um

---

<sup>5</sup> Para Chrispino (2007) “as escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com esta realidade, são àquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda a ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos” (p. 23):

processo que permite aos envolvidos desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável. Em termos pedagógico, destaca um conjunto de competências sociais fundamentais afetos aos agentes envolvidos como por exemplo “a escuta mútua, a gestão da agressividade, a cooperação e o sentido de responsabilidade, permitindo indiretamente, uma valorização das capacidades de cada um, uma tomada de consciência da forma de resolver os próprios conflitos” (Grave-Resendes, 2004, p.3). Deste modo, a mediação escolar apresenta como vantagens a melhoria da comunicação, do clima da escola, da formação integral do aluno e a preservação das relações sociais, pelo que constitui um elemento inalienável para a escola enquanto instituição que objetiva a educação cultural e social do homem. Ou seja, a mediação contribui para a aprendizagem e para o aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e na resolução do conflito. É um processo que se baseia no modelo “ganha-ganha” onde as partes envolvidas saem vitoriosas e adquirem competências sociais.

Portanto, não há dúvidas de que a mediação constitui um fator de extrema importância na resolução de conflitos na escola, não apenas pela resolução de conflitos em si, mas também pelas oportunidades em termos de desenvolvimento pessoal que esta pode proporcionar aos envolvidos caso seja bem implementada. Pensamos que o papel dos líderes escolares constitui um fator chave no desenvolvimento de um projeto de mediação. Chrispino (2007), considera que o processo de mediação induz para uma atitude de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual, como contributos para uma nova ordem social, adiantando que:

“A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais e grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social”

(Chrispino, 2007, p. 23).

## **5. Liderança**

### **5.1. Conceito e definições**

Toda a organização pressupõe a existência de pessoas que a orientam e organizam em função de determinados valores, visões e objetivos. De facto, a liderança assume um papel fundamental em qualquer organização. Nas escolas, como em qualquer organização, o modo como se exerce a liderança tem repercussões sobre todos os atores. Assim, esta temática tem constituído um dos objetos de estudo mais privilegiados nos últimos tempos com diferentes visões e definição do seu conceito.

Uma das definições mais usuais acerca do conceito de liderança advém do projeto *Global Leadership and Organizational Effectiveness* (GLOBE) onde a liderança é definida como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (House *et al.*, citados por Pereira, 2006, p.17).

Delgado (2005), citado por Silva, 2010), define liderança como “a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado” (p. 63). Também caracterizado como “influência em duplo sentido, orientado principalmente para o atendimento de objetivos mútuos, tais como aqueles de um grupo, organização ou sociedade” (Hollander, 1964, citado por Bergamini, 1994, p. 103), a liderança não é apenas um cargo do líder mas também requer esforços de cooperação por parte de duas pessoas ou seja, embora se considera a força ou o poder do líder, os seus seguidores precisam ser sensíveis a ele, isto é, levá-lo em conta naquilo que diga respeito às suas ideias e programas (Bergamini, 1994).

A liderança é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que apesar de terem “interesses pessoais distintos, perseguem objetivos comuns” (Silva, 2010, p. 64). Acrescenta ainda, que “nas sociedades mais evoluídas a função do líder é simbolizar as normas que mantêm unidos os seus seguidores e dar continuidade ao grupo”. Do seu ponto de vista, não existem dúvidas acerca de lideranças personalizadas assumidas por indivíduos concretos que são objeto de admiração. Na mesma linha de pensamento está Álvarez (2001, citado por Silva, 2010) quando afirma:

“Os líderes mais sedutores têm uma visão clara das tendências, são visionários, e além disso capazes de comunicar essa visão e fazer participar nela os demais, conseguindo a sua colaboração numa equipa unida. Outra característica importante é o que o líder é capaz de fazer leituras da realidade e traduzi-las numa linguagem apropriada às equipas que colaboram com ele. (...)”  
(Alvaréz, 2001, citado por Silva, 2010, p. 64)

Sanches (1998) refere que a liderança se exerce num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações tais como:

- “A natureza dos processos de tomada de decisão”;
- “A gestão dos conflitos organizacionais”;
- “O nível de qualidade das suas realizações”;
- “As formas de prever e lidar com impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem”;
- “O grau de abertura à comunidade envolvente” (p. 49)

Assim, perante estes desafios, ao líder, “não basta saber planejar, implantar, operar, avaliar, é preciso que saiba também estimular, coordenar e controlar, entendendo as pessoas e suas peculiaridades individuais e grupais” (Lakatos, 1997, p. 153).

## 5.2. Teorias e estilos de liderança

### 5.2.1. Teoria dos Traços

Esta teoria originou-se de pesquisas disponíveis a respeito de liderança dentro dos períodos compreendidos entre 1904-1948. Parte do pressuposto de que o exercício da liderança depende sobretudo de um conjunto de determinadas características pessoais do indivíduo. Foram historicamente influenciadas pela chamada “teoria dos grandes homens”, Chiavenato (1983, citado por Costa & Castanheira, 2015, p. 17). Os primeiros trabalhos sobre esta temática centravam nas características e nos comportamentos do líder assim como nas diferenças que caracterizavam líderes e não líderes (Norhouse, 1997 citado por Silva, 2010). Nos anos 50, investigadores da Universidade de Ohio (Castro & Lupano, 2005; Álvarez, 2001, citados por Silva, 2010, p.57), identificaram duas categorias de comportamentos que, combinadas em índices elevados, eram o cerne de uma boa liderança:

- Fator de iniciação de estrutura – condutas orientadas para consecução da tarefa e que incluem atos como organizar o trabalho, estruturar o contexto laboral, definir papéis e obrigações, entre outras.
- Fator de consideração – condutas que têm como fim a manutenção e a melhoria das relações entre o líder e os seguidores; incluem respeito, confiança e criação de um clima de camaradagem.

Segundo a literatura, visão do líder nato entrou em “decadência” devido ao desenvolvimento das perspectivas comportamentais neste período, nos finais da década de 40.

### 5.2.2. Teoria situacional e contingencial

Com a evolução das pesquisas acerca da liderança, foi reconhecido que as características, os traços e o comportamento do líder não eram suficientes para explicar o conceito. A ênfase dos estudos passou a incluir os componentes, a situação ou o ambiente para determinar o estilo de liderança mais eficaz para determinada situação, isto é, passou-se a ter em conta as situações de ocorrência da liderança. Daí que as teorias situacionais partem de princípio que não existe um único estilo e característica de liderança para toda e qualquer

situação. Para os seus defensores, os contextos e as situações constituem elementos chaves na determinação do comportamento do líder, que pode ser “eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente” (Castanheira & Costa 2015, p.19). Segundo estes autores, são as chamadas “teorias situacionais da liderança as quais se encontram enformadas, em termos de análise organizacional, pela teoria da contingência” (*idem*). Mary Parker Follet (1926) citada por Marquis e Huston (2005) foi das primeiras pessoas a perceber a organização como um sistema de contingências enfatizando a necessidade de integração para que exista solução que agrade os dois lados, ou seja, tanto ao líder como aos liderados, sem que um domine o outro. A teoria da contingência aponta para o entendimento das diversas vertentes das organizações, destacando a relatividade das situações ou contexto dos elementos básicos da liderança, ou seja, a compreensão das organizações, de entre outros fatores, “dependem dos contextos ambientais, das tecnologias e dos processos utilizados, dos comportamento dos membros e dos utilizadores e da diversidade das organizações” (Marquis & Huston, 2005, p.20).

Para Fielder (1967), um dos defensores desta teoria, não existe apenas um estilo de liderança ideal para cada situação. Ou seja, para cada situação e cada contexto particular pode-se deparar com um determinado comportamento do líder. Hersey e Blanchard (1986, citados por Macedo e Vilas Boas, 2006, p.3) ao proporem esta teoria consideraram duas proporções do comportamento de um líder:

- Comportamento de tarefa: adotado para organizar e definir as funções dos membros do seu grupo, explicar atividades que cada um deve executar (o quê, quando, onde e como), compreendendo os estabelecimentos de metas e de prazos para a organização, a direção e o controle.
- Comportamento de relacionamento: adotado para manter as relações pessoais entre ele e os membros do seu grupo abrangendo o ato de ouvir, prestar atenção, dar feedback, facilitar e apoiar.

Partindo desses pressupostos, “todas as organizações podem contar com bons líderes desde que dispensem a eles o treinamento adequado e promovam um ambiente favorável onde podem agir com eficácia” (Bergamini, 1994, p.105). O exercício da liderança depende do contexto, ou seja, situações que quem é líder num grupo em determinado contexto pode não ser num outro grupo em contexto semelhante ou distinto (Macedo & Vilas Boas, 2006). Ainda segundo estes autores, no que concerne ao papel de liderança, as habilidades pessoais são

mais importantes que as habilidades técnicas na medida em que grandes líderes atribuem significado relevante até mesmo ao trabalho mais simples e conseguem transformar uma atividade entediante em missão inspiradora (p.4). Assim, o que se depreende é que na liderança contingencial o líder não tem um modelo de liderança, pelo contrário, são os seus seguidores que ditarão qual estilo de liderança a seguir, conforme a situação criada. É um estilo centrado no líder, nos liderados e na situação.

### 5.2.3 Teoria comportamental e funcional

A teoria comportamental, de acordo com Bowditch e Bueno (2002, citados por Macedo & Vilas Boas, 2006), estuda os diversos padrões ou estilos comportamentais de líderes e as funções desempenhadas por eles. Segundo estes autores, esta teoria identifica três estilos diferentes de liderança no desempenho e na satisfação dos integrantes do grupo:

- **Autocrático ou autoritário** – enfatiza a preocupação pela tarefa e baseia-se na ideia de que o líder ou gerente tem todo o poder de autoridade na tomada de decisão, não precisando consultar os subalternos e esperando que eles obedeçam às ordens sem receber qualquer explicação.
- **Democrático** – também chamado de estilo participativo pelo facto de o líder compartilhar com os empregados suas responsabilidades de liderança, envolvendo-os na execução da tarefa e na tomada de decisão; é menos diretivo e acentua as preocupações com as relações humanas.
- **Laissez-faire** – é também conhecido como estilo da não intervenção, ou seja, o gestor lidera através da sua participação mínima, pelo que, os liderados têm a liberdade na tomada de decisões. Assim, concluem que:

Os estilos comportamentais de liderança, variam de acordo com a quantidade de liderados sob a gerência de um líder, quanto mais funcionários estiverem sob a administração do líder, maior é a tendência em ser autocrático em determinadas situações apresentadas, pois uma grande quantidade de funcionários sem uma diretriz ou orientação precisa do líder, tende a se distanciar da sua tarefa ou meta a ser buscada pela organização. Quanto menor a quantidade de liderados maior é a tendência do líder exercer o estilo democrático ou Laissez-faire, e para que isto ocorra, os liderados devem ser capazes de executar a tarefa com eficiência, estarem comprometidos com a missão e a meta a ser atingida pela empresa.

(Macedo & Vilas Boas, 2006, p.4)

### 5.2.4. Teorias contemporâneas de Liderança

No século XX, como reflexo das Ciências Sociais e da mudança de perspectiva dos processos das relações humanas, o foco principal da liderança passa a ser o comportamento interpessoal entre líderes e liderados, entre a pessoa que influencia e as pessoas influenciadas.

Na década de 70, a evolução das pesquisas mostra que os estudiosos expandiram o número de variáveis que afetam a liderança, ou seja, os aspectos como a cultura organizacional, os valores do líder e dos liderados, o trabalho, o ambiente e a complexidade das situações passaram a fazer parte das variáveis fundamentais, presentes na liderança internacional e transformacional (Marquis & Huston, 2005, p.37). De acordo com McEwen e Wills (2009), as principais teorias contemporâneas de liderança existentes são a liderança interacional, transacional e transformacional.

### **5.2.5. Teoria interacional de liderança**

A teoria interacional baseia a sua abordagem no processo de interação que envolve trocas sociais entre o líder e os liderados. A essência desta teoria tem como base o comportamento de liderança determinada pela relação entre personalidade do líder e a situação específica (Marquis & Huston, 2010). Hollander (1978, citado por Marquis & Huston, 2005, p.37) entende este modelo de liderança como um processo dinâmico entre duas vias, salientando que a troca da mesma envolve três elementos básicos: “o líder, a sua personalidade, suas percepções e capacidades; os seguidores, com suas personalidades, percepções e capacidades; a situação em que agem o líder e seus seguidores, as normas formais e informais do grupo, seu tamanho e sua densidade”. Refere ainda que eficácia da liderança exige capacidade de solucionar problemas, manutenção da eficácia grupal, boa comunicação, demonstração de imparcialidade, competência, segurança e criatividade do líder e desenvolvimento da identificação grupal. Kanter (1989), resumindo o trabalho dos teóricos interativos, ressalta que a autoridade por titulação e cargo não é mais suficiente para moldar uma força de trabalho em que os trabalhadores são estimulados a pensar por si próprios e em que o administrador precisa atuar de maneira sinérgica com as pessoas (Kanter, 1989, citado por Marquis & Huston, 2010).

### **5.2.6. Liderança transacional e liderança transformacional**

A teoria das lideranças transacional e transformacional foram apresentadas em 1978 por James MacGregor Burns, estudioso na área de interação líder e seguidores. Defendia a existência de dois tipos de líderes na administração, o transacional e o transformacional.

a) **Liderança transacional** – este tipo de liderança refere a relação de troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses e incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e

de castigos pelo seu desempenho (Bass, 1999, citado por Bento, 2008). Portanto, o líder transacional conduz e motiva os seus liderados através do processo de troca, de transação (recompensa/desempenho). Os seguidores são recompensados pelos líderes de acordo com o seu desempenho, sendo que as recompensas são frequentemente mais extrínsecas do que intrínsecas. Assim, a liderança transacional não é tão eficaz quando falta ao líder a reputação ou recursos para atribuir de acordo com as necessidades. Os líderes transacionais que satisfazem as expectativas ganham a reputação de serem indivíduos que sabem reconhecer e recompensar os subordinados. Os que falham este processo de recompensa mancham a sua reputação e dificilmente voltarão a ser percebidos como líderes transacionais eficazes (Tsui, 1982, citado por Bass & Avolio, 2004). Por outro lado, a ineficácia na utilização dos métodos transacionais é atribuída a fatores como a pressão do tempo, a qualidade dos métodos de avaliação, as dúvidas sobre a eficácia do reforço positivo, o desconforto em lidar com determinadas situações, bem como a falta de confiança ou de aptidões (Bass & Avolio, 2004).

b) **Liderança transformacional** – A ideia de líder transformador e carismático veio da teoria de liderança carismática de Robert House de 1976. No entanto, foi um cientista político, James Mcgregor Burns, no seu livro de 1978, *Leadership* que criou o termo *liderança de transformação* (Bryman, 1992). O chamado *líder de transformação*, procura comprometer o subordinado como pessoa no seu todo e não apenas como indivíduo que tem um leque de necessidades básicas restrito. A liderança de transformação refere-se às necessidades de alta ordem dos indivíduos e olha para todo o conjunto de motivos que os move. Líderes e subordinados perseguem objetivos que expressam aspirações com as quais se identificam. O líder transformacional empenha-se a fundo na pessoa do subordinado. São vistos como indivíduos pró-ativos, na medida em que se empenham em otimizar o desenvolvimento e inovação do indivíduo, do grupo e da organização; não procuram apenas alcançar o desempenho esperado, convencem os “subordinados” a alcançar elevados níveis de desempenho, bem como elevados níveis morais e éticos. A influencia dos líderes através do processo transformacional tem por objetivo mudar a forma como os subordinados se percebem, enfatizando as oportunidades e os desafios que o meio lhes coloca (Bass & Avolio, 2004). São considerados agentes da mudança, porquanto incitam e transformam as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades Bass (1985, citado por Bento, 2008) e visionários a longo prazo, capazes de inspirar e delegar poder aos outros com a sua visão, fortalecendo e influenciando os outros (Marquis Huston,

2010); (Mcewen; Wills, 2009). A liderança transformacional “através da influência idealizada (carisma), da inspiração, na estimulação intelectual ou da consideração individualizada permite que os “subordinados” ultrapassem os seus próprios interesses”. Além do mais, “eleva os ideais e o nível de maturidade [dos subordinados], bem como as necessidades de realização, de auto atualização e o bem-estar dos indivíduos, da organização e da sociedade” (Bass, 1999, citado por Bento 2008, p.11).

Wolf *et al.* (1994, citados por Marquis & Huston, 2005, pp. 38-39) refere que a liderança transformacional é como “uma relação interativa, baseada na confiança, que influência de forma positiva líder e liderado. As metas do líder e do seguidor são focalizadas, criando uma unidade, uma integridade e um propósito coletivo”. Por sua vez, Castanheira e Costa (2007, p.143) consideram que a liderança transformacional comporta quatro componentes essenciais: 1) A componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho, do respeito e da confiança; 2) A componente inspiracional de motivação, de estabelecimento de objetivos de metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; 3) A componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestarem toda a atenção; 4) A componente de estimulação intelectual, de desafio, de estimular os subordinados com novos métodos para as atingir.

Para Castro e Lupano (2005, citados por Silva, 2010, p.61) o estilo de liderança transformacional “transforma o autoconceito dos seguidores identificando as metas pessoais da organização e suplantando o sistema de valores pessoais pelos do líder”. Para os referidos autores, o compromisso alcançado pelos líderes transformacionais promove a coesão e permite aos grupos enfrentar dificuldades e desafios importantes, ou seja, transforma a cultura da organização. Por sua vez, Burns (1974, citado por Bento, 2008) vê a liderança transformacional como sendo mais poderosa que a transacional. Para este autor, constituem-se como extremos opostos de um *continuum* (essencialmente formas de liderança mais e menos eficazes). Bass (1999) tem uma visão diferente a esse respeito, na medida em que admite que as formas de liderança transacional e transformacional se constroem uma na outra (Avolio & Bass, 1998; Waldman, Bass & Yammarino, 1990, citados por Bento, 2008).

### **5.2.7. Liderança/Gestão**

Existe uma controvérsia entre os conceitos liderança e gestão ou chefia (Afonso, 2009). Embora possam ser vistos como duas faces de uma mesma moeda (Mintzeberg, 2009), a relação entre a liderança e a gerência continua a desencadear debates. Zeleznik (citado por

Fonseca, 2000, p.147) entende que “o gestor é, em princípio, um solucionador de problemas, quer as suas energias sejam dirigidas para os objetivos, recursos, estruturas da organização, quer para as pessoas.” O gestor enfrenta os problemas e procura melhor forma de alcançar resultados benéficos para a organização, logo, pratica liderança como esforço eficaz para dirigir. Por sua vez, Kotter (1990, citado por Tejera, 2011) assevera que a gestão envolve a definição de metas e objetivos, o estabelecimento de planos detalhados para atingir tais objetivos, a locação de recursos e a definição da estrutura organizacional, delegando autoridade e responsabilidade, monitorando o alcance dos resultados planeados. Em contrapartida, a liderança lida com a mudança, com os sonhos, com a visão para criar algo novo e até então desconhecido. Em sua opinião, a liderança teria três elementos básicos: i) os estabelecimentos de direção; ii) alinhar as pessoas com esses objetivos; iii) motivá-las, mantendo-as na direção dos objetivos estabelecidos apesar dos obstáculos da mudança (p.53).

Para Cuban (1988, citado por Silva, 2010, p. 77) o conceito de gestão e liderança podem andar juntos. Todavia são coisas diferentes. Para ele, por liderança entende-se “a ação de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objetivos, motivação e ações de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objetivos já definidos ou novos desafios”. Para o referido autor, a liderança envolve muita sutileza, energia e capacidade de realização enquanto que, a gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização, embora apresente frequentemente traços das características da liderança, o que não implica que o conjunto da função se ocupe mais da manutenção que da mudança. Entretanto, refere que ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinante são o contexto e o momento (Cuban, 1988, citado por Silva, 2010). Por sua vez, Bento (2008) entende que a gestão e a liderança são dois processos ou funções distintas. Do seu ponto de vista, a liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. Já a gestão é mais racional, “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reativa.

Para Afonso (2009) e Lopes & Barrosa (2008), o líder tem capacidade de controlar, de forma interna e externa, as pessoas, especialmente as suas perceções, motivações e valores, fazendo com que as pessoas adiram. Nos processos de gestão ou chefia, existe um controlo externo sobre as pessoas, os resultados ou ações, não existindo perceção por parte do administrador sobre as suas motivações e valores. Kouzes e Posner (2009) referem que

geralmente a gestão é encarada como um conjunto de capacidades que pode ser apreendida, enquanto que a liderança é encarada como um conjunto de características da personalidade. Entretanto, Bento (2008) chama a atenção para a importância de ambos os processos. Este autor entende que a necessidade de mais liderança não é minimizar a importância da gestão ou dos gestores, ou seja, é dizer que a liderança envolve processos únicos que são distintos dos processos básicos de gestão, apenas porque envolvem processos diferentes. Na mesma linha de ideia, Afonso (2009) refere que estes dois processos terão de coexistir dentro de qualquer organização, pois nas organizações bem-sucedidas é necessário ter umas pessoas capacitadas na gestão e outras na liderança.

Rego e Cunha (2004) fazem uma síntese acerca das diferenças existentes entre gestão e liderança, qual o impacto das mesmas na organização e se as duas funções podem ser executadas pela mesma pessoa. A primeira conclusão que os autores anteriores reiteram foi que ambos os processos são importantes para qualquer organização, sendo que a liderança é mais necessária quando se pretende dirigir um processo de mudança. A gestão e a liderança devem coexistir, pois a liderança traça o futuro da organização enquanto que a gestão assegura que a mesma permaneça viva até lá chegar.

De referir que existe uma controvérsia entre os entendidos na matéria, se a mesma pessoa poderá ter as duas competências. Rego & Cunha (2004, p. 208) consideram que esta dupla liderança deverá existir dentro da organização de forma que “um indivíduo assegure a função de gestão e outro execute os papéis de liderança”. Ou seja, em qualquer organização, segundo estes autores, deverá estar garantida a existência de duas pessoas em que uma poderá exercer a função de gestor e outra a função de líder.

### **5.2.8. Liderança em contexto escolar**

A importância da liderança no contexto escolar tem sido abordada por diferentes investigadores. Neste contexto, Alvarez (1998, citado por Pina, 2003, p. 47-48) identifica três tipos de razões para justificar a importância da liderança no contexto da melhoria da qualidade da educação: sociológicas, psicológicas e profissionais:

1. A razão sociológica deve-se ao facto de que não existe qualquer grupo humano que possa funcionar de forma eficaz sem qualquer tipo de liderança, formal ou institucional, ocasional ou informal.

2. As razões psicológicas estão relacionadas com a necessidade de um líder que harmonize os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença, por forma a garantir a sobrevivência da própria organização.
3. As razões profissionais dizem respeito às questões da eficácia aos “clientes”, o que só se consegue com uma liderança que descentre a preocupação do grupo dos seus próprios interesses para os usuários, assim como a mobilização do grupo superar objetivos, às vezes à custa da sua própria comodidade e sacrificando interesses adquiridos (Silva, 2012).

Neste sentido, dado a imprescindível necessidade da existência de lideranças nas escolas, pensamos ser fundamental que elas sejam eficazes no sentido de por cobro às situações que exijam tomadas importantes de decisões. A literatura tem mostrado que o líder escolar pode assumir diferentes estilos/comportamentos na liderança da sua organização escolar: transformacional, transnacional e “laissez-faire”, embora se tenha chegado à conclusão que não existe nenhum estilo de liderança único e válido para todas as situações e para todos os sujeitos. Ainda assim, o modelo mais desenvolvido de liderança nas escolas tem sido a transformacional, por Leithwood (1994), que a conceptualiza em sete dimensões: i) construção de uma visão para a escola; ii) estabelecer objetivos para a escola; iii) dar estimulação intelectual; iv) oferecer apoio individual; v) modelar boas práticas e valores organizacionais importantes; vi) demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva; vii) desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola (Leithwood, 1994, citado por Bento, 2008, p. 3).

A literatura tem fornecido estudos que permitem aos líderes das organizações escolares adotarem atitudes que melhoram as suas práticas de liderança nas escolas. O Projeto *Improving School Leadership da Organização para o Desenvolvimento Económico* (OCDE) é um projeto que visa melhorar as lideranças escolares. Neste projeto identificaram-se quatro instrumentos que servem como ponto de partida para a melhoria nas lideranças escolares e que se forem usados, em conjunto, podem ajudar os líderes na sua prática de liderança escolar com o objetivo de melhorar os resultados escolares. Estes instrumentos destacam a necessidade de: 1) (Re) definir as responsabilidades de liderança escolar, como foco em papéis que podem melhorar os resultados escolares. 2) Distribuir a liderança escolar, que deverá ser envolvente e deverá ser reconhecida a participação em equipas de liderança. 3) Desenvolver habilidades para a liderança escolar efetiva sobre diferentes estágios de prática.

4) Fazer uma escola de liderança profissão mais atrativa, assegurando salários adequados e perspectivas de carreira.

Um dos pontos referidos no *Projeto Improving School Leadership* da (OCDE) refere-se à distribuição da liderança escolar, tópico muito discutido pela literatura escolar atualmente e que tem sido vista como um dos fatores chave para o sucesso do ensino e da aprendizagem e consequentemente o sucesso da escola. Assim, Hargreves e Fink (2007, citados por Carvalho, 2012), consideram que:

Numa escola, a liderança não se limita ao diretor, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais. Ninguém tem de distribuir a liderança numa escola: ela já está distribuída, está por todo o lado, no tempo e no espaço – na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia letivo e nos fins-de-semana, nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios de recreio.

(Hargreves & Fink, 2007, citados por Carvalho, 2012, p.205)

Não obstante, Carvalho (2012) chama a atenção no sentido de que a eficácia de uma liderança é determinada pela situação onde esta for exercida. No que diz respeito aos líderes escolares refere que é imprescindível terem a capacidade de relação e interação, capacidade para viverem o conflito, assim como de entrega prioritária à função que desempenham. Neste sentido, espera-se que os líderes escolares sejam capazes de elevar a qualidade do ensino e consequentemente a qualidade da escola<sup>6</sup>. Refere ainda que apesar dos benefícios de uma liderança distribuída, esta pode ter efeitos contrários, caso fomenta conflitos e uma certa desordem entre o corpo docente, passando de eficaz a ineficaz e deste modo, deixar de ser uma boa liderança (Carvalho 2012).

Um outro aspeto muito focado pela literatura diz respeito à liderança pedagógica. A escola enquanto organização tem uma singularidade – a sua missão, é essencialmente pedagógica e educativa (dirigida a crianças e jovens em desenvolvimento) (Castanheira & Costa, 2015). Para os referidos autores, a vertente pedagógica é o centro de toda a ação da escola enquanto organização complexa, composta por pessoas e pelas suas interações, na qual se leva a cabo “uma tarefa plena de valores e ética que não podem ser realizadas de modo mecânico, dado que são as interações e os processos de negociação social das pessoas que fazem a escola” (González, 2003, citado por Castanheira & Costa, 2015, p.26). A liderança

---

<sup>6</sup> A esse respeito, Brito (1991) citado por Silva (2008, p. 9) considera que “(...) qualidade, numa escola, não significará forçosamente mais custos, maiores encargos financeiros”. De acordo com este autor, “as escolas de qualidade entendidas como as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem, são as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (p. 53).

denominada pedagógica “deve confundir-se com a liderança transformacional pela dimensão transformadora, visionária, comprometida e mais democrática que inclui, deixando de ser percebida como uma liderança que esgota na atividade de supervisionar” (Carvalho 2012, p.203).

Assim, conclui-se que a liderança transformacional é concebida como a mais adequada no exercício da liderança escolar, dado o seu impacto na aprendizagem dos alunos e no sucesso da escola. No entanto, defende-se também que o estilo de liderança e a orientação adotados têm de estar adaptados a cada sujeito ou equipa e à tarefa em causa. Por outro lado, vale ressaltar que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem (...) de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias conservadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização de projetos de trabalho” (Nóvoa, 1995, p.26).

## CAPITULO II – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM CABO VERDE

### 1. Situação geográfica e histórica das ilhas de Cabo Verde



FIGURA 1. LOCALIZAÇÃO DO ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE<sup>7</sup>

Cabo Verde é um arquipélago formado por dez ilhas e vários ilhéus, divididos em dois grupos: o de Barlavento, constituído pelas ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista e ilhéus Branco e Raso e o grupo de Sotavento abrangendo as ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava e os ilhéus Seco e Rombo. Todas as ilhas são habitadas, exceto a de Santa Luzia e os ilhéus. O arquipélago situa-se a quinhentos quilómetros da costa ocidental africana e tem uma área de quatro mil e trinta e três quilómetros quadrados. Historicamente este país foi descoberto entre 1460-1462, pelos navegadores portugueses (António Da Nole e Diogo Gomes). Depois de 500 anos sob domínio português, conquistou a sua independência no dia 5 de julho de 1975. A sua população tem crescido de forma exponencial nos últimos anos. Em 2015 de acordo com os

<sup>7</sup> In <http://www.confemen.org/732/cap-vert/>. Acesso em março 2018

dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), esse crescimento foi estimado em 524.833 pessoas residentes, sendo que a idade média ronda os 28 anos.

### **1.1. Situação político-económica e cultural**

Independente desde 5 de julho de 1975, Cabo Verde viveu os primeiros quinze anos sob o regime de partido único, situação que viria ter o seu término em 1990 com a abertura política e consequentemente a realização das primeiras eleições livres e multipartidárias em 1991. Atualmente é um país com regime parlamentar, sendo que o parlamento é o principal centro de poder. Os deputados são eleitos para uma legislatura com a duração de cinco anos. Do mesmo modo, Presidente da República é eleito por sufrágio secreto, direto e universal pelo mesmo período. Em termos administrativo, o país é constituído por 22 concelhos, 31 freguesias e 400 localidades. Em cada concelho existem órgãos do poder autárquico, eleitos por sufrágio secreto, direto e universal.

Relativamente à situação económica, é de salientar que a sua economia possui fracas potencialidades produtivas, devido a inexistência de recursos naturais e prolongadas secas devido a fracas quedas de chuva. Assim, o setor do turismo e da pesca constituem as principais fontes de receitas da sua economia. No que concerne aos aspetos culturais devemos salientar que, o povo cabo-verdiano reflete a influência da cultura europeia e africana. A música é a sua manifestação cultural por excelência principalmente, a morna (música de saudade) coladeira e o funaná (canções de amor, alegria e sensualidade) e ainda mazurca, valsa samba.

## **2. Caracterização do sistema educativo antes e após a Independência**

Cabo Verde, até 1975 foi uma colónia portuguesa e em termos de administração educativa, regia-se pelos mesmos diplomas de Metrópole (Portugal), e também por normas específicas aplicadas às “províncias ultramarinas”. No entanto, Tolentino (2006, p.246) refere que “não existem vestígios de ter havido instrução pública entre a chegada dos portugueses em 1460 e a criação da primeira escola oficial do ensino primário no arquipélago, em 1817, mais de 350 anos depois, na então Vila da Praia Santa Maria, hoje cidade da Praia”. Ainda de acordo com o referido autor, a execução e o acompanhamento da política educativa definida pelo governo de Lisboa eram da competência do executivo provincial, caracterizando-se as linhas mestras da organização por uma visão “*aculturadora e civilizadora*” (2006, p.229).

Correia (2005) refere que a educação em Cabo Verde, durante os cinco séculos de dominação colonial, visava responder aos interesses do país colonizador, ou seja, o maior objetivo era o de “conferir aos residentes – que foram escravos durante várias décadas – uma bagagem linguística que apenas lhes permitia entenderem-se com os futuros donos” (2005, p.51). Ainda de acordo com o referido autor, com instauração do ‘Estado Novo’<sup>8</sup>, a ideologia e o sistema educativo adotado contribuíram para que tenha havido nesse período um grande atraso no sistema de ensino em Portugal, com naturais reflexos nas suas colónias e, naturalmente também em Cabo Verde. Neste sentido, Pereira (1985) refere que o ensino herdado de época colonial “caracterizava-se por ser altamente seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações” (1985, p.33). Além da insuficiência e inadequação das infraestruturas de ensino, designadamente salas de aula, “o quadro docente era constituído por professores sem preparação específica; os programas e manuais correspondiam, naturalmente, ao tipo de ensino que servia interesses do colonialismo” (*Ibidem* p.34). O autor refere ainda que o serviço de apoio pedagógico e administrativo era praticamente inexistente e que 67 por cento da população adulta da época era constituída por analfabetos, taxa que, nos meios rurais, rondava os 80 por cento. Até à década de 50 a rede escolar era ainda limitada sendo que de um universo populacional aproximadamente de 150 mil habitantes havia perto de 6 mil alunos, com cerca de 500 a frequentar escolas pós-primárias (Moniz, 2009). O cenário do sistema educativo cabo-verdiano era bastante precário, o funcionamento era ineficaz devido a existência de um conjunto de deficiências ligadas ao ensino público.

### **3. A administração do ensino após independência**

Segundo Tolentino (2007), com a independência de Cabo Verde, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país, visto que no passado colonial os métodos didático-pedagógico utilizados, os conteúdos das disciplinas, a finalidade da educação e a utilização do português contribuíram para transformar a escola num meio e instrumento de aculturação.

---

<sup>8</sup> Regime político, autocrata e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde de aprovação da Constituição de 1933 até ao seu derrube pela Revolução de 25 de Abril de 1974.

A independência do arquipélago constitui um marco de viragem no sistema educativo cabo-verdiano (Afonso, 2002, citado por Correia, 2008). Para o referido autor, a independência permitiu que a educação atingisse uma nova dimensão passando a ser entendida como um instrumento de transformação das estruturas e relações sociais favorecendo o desenvolvimento e a coesão do país. Ou seja, dá-se uma rutura no sistema, dado que o anterior era considerado “seletivo”, e visava preparar agentes administrativos capazes de perpetuar a política de exploração (Carvalho, 1998).

A este nível, deu-se o início ao processo de reforma educativa pelo então governo no poder sob a direção do Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV) que viria a culminar nos finais dos anos 80 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 103/III/90) definindo o novo sistema educativo cabo-verdiano.

#### **4. O sistema educativo cabo-verdiano na atualidade**

O sistema educativo cabo-verdiano passou por diferentes momentos de transformação e de mudanças pontuais, sempre na base de um ensino de maior qualidade. Porém, uma reforma abrangente, estruturada e visando mudanças profundas no edifício do sistema começou a desenhar-se nos finais da década de oitenta visando a modernização e adaptação da educação aos desafios do desenvolvimento e com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa dos anos noventa<sup>9</sup>. Essa nova dinâmica no sistema educativo cabo-verdiano foi também impulsionada, pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jontiem, na Tailândia, 1990) que preconiza que “qualquer pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar de uma formação concebida para dar resposta às necessidades educativas fundamentais” (Cardoso, 2007, p.253). A adesão de Cabo Verde às recomendações da conferência enquadra e reforça o processo já iniciado da institucionalização da escolaridade obrigatória e da reestruturação do sistema. Neste sentido, procura orientar o sistema educativo para a nova realidade, com capacitação da sua população. Para isso, empreende uma nova política educativa, da qual surgiram dois projetos que viabilizaram o sistema educativo na década de 90: o Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) e o Projeto de Reestruturação de Extensão do Sistema Educativo (PRESE).

---

<sup>9</sup> A Lei nº 103/III/90, intitulada Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, foi publicada no boletim oficial nº 52, de 29 de Dezembro de 1990, alterada pela Lei nº 13/V/99, que “define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o particular”.

De referir que pela Lei de Base do Sistema Educativo é definido o sistema educativo, na década de 90, com o objetivo de responder às novas exigências ditadas pelas transformações da época, assentes na universalização do direito à educação, no alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos de escolaridade e na valorização da formação pessoal e social dos alunos. Por sua vez, a Constituição de 1992, revista em 1999 e 2010, no seu artigo 78º, veio realçar a importância da educação ao definir que esta deve “preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da atividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida ativa e para o exercício pleno da cidadania”. Portanto, é reconhecido o direito de todos à educação, pelo que cabe ao Estado, entre outras obrigações, garantir igualdade nas oportunidades de acesso aos diversos graus de ensino e de êxito escolar. Atualmente, o sistema de ensino adotado em Cabo Verde, compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extraescolar, com atividades de animação cultural e desporto escolar. O ensino pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos. A rede de educação pré-escolar, é essencialmente da iniciativa das autarquias locais e das instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes. O ensino, dito escolar, abrange os subsistemas do ensino básico, secundário e superior e modalidades especiais de ensino, e inclui ainda as atividades de ocupação de tempos livres. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de oito anos, e compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos o segundo e o terceiro de dois anos. O ensino secundário tem a duração de quatro anos e organiza-se em dois ciclos sequenciais de dois anos cada, nos termos seguintes: um primeiro ciclo da via do ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; um segundo ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico. Há ainda no contexto do ensino escolar, o ensino médio que objetiva fornecer formação profissionalizante de nível médio (normalmente de três anos) e, por fim, o ensino superior.

## **CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO**

Este capítulo aborda a apresentação geral do trabalho, onde explicitamos o problema e a questão de investigação, metodologia e natureza do estudo, população e amostra assim como procedimento, técnica e recolha de dados.

### **1. Caraterização geral do estudo**

#### **1.1. Problema e questões de investigação**

Qualquer investigação é motivada por alguma inquietação que suscita o seu questionamento e a realização de um estudo. Sendo assim, no nosso caso, quisemos entender, “Em que medida o fenómeno interação – poder, conflito e negociação, vem sendo vivenciado na escola Pólo XX de Terra Branca (cidade da Praia, Ilha de Santiago”. Constitui o nosso interesse compreender melhor os fenómenos que circunscrevem esta temática no contexto deste Pólo educativo e por outro lado, contribuir de algum modo com iniciativas que influenciem para a tomada de consciência desses fenómenos na organização escolar, assim como os efeitos de suas interações, tendo em consideração que em certa medida condicionam o funcionamento das escolas e, conseqüentemente, o processo do ensino/aprendizagem.

Não constitui nossa pretensão dissecar sobre todos os aspetos que de algum modo estejam ligados ao nosso objeto de estudo, mas sim alcançar uma compreensão sobre alguns pontos que mais nos têm preocupado. Posto isto, com este trabalho pretendemos identificar os tipos principais de conflitos assim como os autores neles envolvidos. A partir do problema enunciado, formulamos algumas questões de investigação mais específicas, às quais pretendemos responder com o nosso estudo:

- Quais os principais tipos de conflitos ocorrem nesta escola?
- Quais os fatores estarão nas suas origens?
- Quais os protagonistas destes conflitos?
- Que papéis assumem nas situações de conflitos?
- Como é percebido o conflito pelos diferentes agentes educativos?
- Que estratégias de negociação são usadas pelas diferentes lideranças?
- Qual a percepção dos agentes educativos acerca das estratégias de resolução de conflito na escola?
- Como funcionam as diferentes relações de poder e dominação no contexto escolar?

## **2. Metodologia**

Neste ponto apresentamos a metodologia utilizada nesta investigação, especificando a natureza do estudo, a população e as amostras, os procedimentos e as técnicas de recolha de dados assim como a contextualização e delimitação do estudo.

### **2.1. Natureza do estudo**

Como metodologia, optamos por um estudo de caso, na medida em que consideramos que um estudo aprofundado do problema, dentro de um contexto concreto, nomeadamente numa escola, permite atingir os objetivos a que nos propomos. Privilegiamos esse método, pois entendemos ser o único que nos permite compreender o comportamento dos elementos que interagem numa escola. Para Sousa (2005), a principal vantagem deste procedimento consiste na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de pesquisa. Por sua vez, apesar desse instrumento de pesquisa ser confrontado com a impossibilidade de estabelecer generalizações, pondo em causa a sua utilidade científica, depois de refletir sobre as definições, vantagens e desvantagens referentes ao estudo de caso, apresentadas por defensores e críticos deste procedimento metodológico, entendemos ser este o mais adequado caminho para o que se pretende com esta pesquisa.

Tendo a nossa pesquisa como objetivo investigar em que medida o fenómeno interação – poder, conflito e negociação, vem sendo vivenciado na escola Pólo XX de Terra Branca, entendemos que esta investigação, de acordo com o problema apresentado, deve assumir uma abordagem do tipo descritivo-analítico, com recurso à observação participante e não participante (observação, inquérito por entrevista, consulta documental e inquérito por questionário) como fonte de recolha de dados. Desta forma, com este estudo e através da metodologia adotada, não se pretende generalizar perceções sobre a interação – poder, conflito e negociação no Pólo XX de Terra Branca, os resultados e as conclusões a outras realidades e contextos, mas sim contribuir para uma melhor compreensão da relação desses fenómenos organizacionais relacionadas com a escola em questão.

### **2.2. População e amostra**

De acordo com Ghiglione e Matalon (1985, citados por Sousa, 2009, p. 64), “a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Assim, uma amostra terá que fornecer dados concretos sobre a

população que representa e ser suficientemente ampla para que os valores obtidos nas suas dimensões e funções possam ser generalizados (Freeman, 1962, citado por Sousa, 2009).

A nossa população é constituída por 39 professores, 150 alunos distribuídos pelos dois géneros, selecionados aleatoriamente e 156 encarregados de educação das 3 escolas que compõem o Pólo.

No que se refere à escolha dos encarregados de educação, tivemos a preocupação de recolher informações junto dos professores por turma, de alunos cujos encarregados de educação seguem mais de perto os seus educandos, ou seja, os que estão mais presentes em assuntos que dizem respeito à vida da escola. Assim, foram distribuídos 170 questionários onde obtivemos um retorno de 156, menos 14 da nossa proposta inicial. Os questionários foram entregues aos encarregados de educação pelos respetivos educandos.

Relativamente à escolha dos alunos para a aplicação dos questionários, optamos por escolher os do 4º, 5º e 6º anos de escolaridade, tendo em conta que pensamos poderem estar mais aptos a responder às questões a que propomos. A este nível, os questionários foram distribuídos pelos respetivos professores da turma aos alunos e recolhidos seguidamente após o seu preenchimento.

### **2.3. Procedimentos e técnicas de recolha de dados**

Para Carmo e Ferreira (1998), os instrumentos de recolha de dados constituem meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o desenvolvimento do trabalho investigativo. Essas técnicas podem ser testes, questionários, observações participativas e não participativas, entrevistas estruturadas e não estruturadas, declarações pessoais, histórias, comunicação não-verbal, fotografias, documentos pessoais, recursos audiovisuais, métodos interativos e não interativos.

Para o presente trabalho, conforme referido anteriormente, optamos pelas técnicas dos questionários semifechados, entrevista semiestruturada e observação direta. Com estes instrumentos pensamos poder adquirir subsídios suficientes para atingir os nossos objetivos.

No que se refere ao questionário, de acordo com Bell (1997) trata-se de um instrumento que visa a obtenção de informação a partir de uma seleção representativa da população e, partindo de uma amostra, tirar conclusões consideradas representativas como um todo. O objetivo do inquérito por questionário consiste na obtenção de respostas às mesmas perguntas de um grande número de indivíduos, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las, demonstrando que certos grupos possuem determinadas

características. Nesta pesquisa, os questionários foram construídos tendo em conta todos os procedimentos inerentes à sua qualidade como sejam: a natureza, o tipo dos inquiridos, o sistema de perguntas e instruções claras e acessíveis. Optamos por elaborar questões fechadas e semifechadas, na medida em que poderiam fornecer dados quantificáveis para uma melhor análise das informações necessárias para podermos analisar a problemática em questão (vide o modelo em anexo I). Antes de serem aplicados, foi levado a cabo um processo de avaliação, tanto com os alunos como os professores e encarregados de educação, no sentido de verificar a clareza das questões, o nível de dificuldades no preenchimento e o tempo de demora. De facto, após a aplicação do pré-teste, tivemos que processar a reformulação de algumas questões, nomeadamente nos questionários dos alunos e dos encarregados de educação, uma vez que mostraram algumas dificuldades em respondê-las. Quanto ao dos professores optamos apenas por acréscimo de algumas questões que, entretanto, se mostraram necessárias, assim como mais alternativas de respostas às questões de múltipla escolha.

De realçar que tivemos a oportunidade de efetuar algumas observações informais nas escolas que compõem o Pólo com o objetivo de verificar o modo como se interagem os diferentes elementos tanto nos momentos de lazer (recreios), como nas salas de aula e reuniões de encarregados de educação. Estas observações foram possíveis uma vez que fazia parte do corpo docente do Pólo.

Relativamente à entrevista, entendemos que ela devia ser dirigida apenas à diretora da escola, uma vez que os restantes intervenientes preencheram os questionários com questões que de algum modo viriam a ser cruzadas com as da entrevista. Assim, optamos por uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987) este tipo de entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A opção por este tipo de entrevista deve-se ao facto de permitir, por um lado, que o entrevistado fale abertamente e, por outro, que o entrevistador reencaminhe a entrevista para objetivos pretendidos, sempre que o entrevistado deles se afaste. Além do mais, este tipo de entrevista é considerado como aquela que “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua aplicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños, 1987, p.152). Neste sentido, a entrevista feita à diretora foi realizada a partir das questões referidas no guião de entrevista (vide o anexo 3) e guiada de modo a permitir à entrevistada uma margem de manobra para refletir e desenvolver as suas ideias sobre as

questões apresentadas. Decorreu naturalmente sob um clima de interação amigável onde a entrevistada pôde expressar as suas ideias de forma espontânea, pois, dependendo da relação que estabelecêssemos, podíamos obter mais ou menos informações, consoante a disposição ou a vontade da mesma nesse momento. A entrevista foi gravada em registo magnético com a autorização da entrevistada, para posterior transição, pois isso permitiu-nos prestar mais atenção à entrevistada.

Para a elaboração dos instrumentos de pesquisas referidos, baseámo-nos na revisão bibliográfica, na análise de inquéritos anteriores elaborados para temáticas similares, de modo a que servissem de modelos de orientação.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Após a recolha dos inquéritos aplicados às amostras identificadas anteriormente, os dados foram introduzidos no programa estatístico do SPSS, a fim de serem tratados e analisados. A estratégia mais adequada que se encontrou para tratar os dados foi primeiramente analisar os dados recolhidos na amostra dos alunos e posteriormente dos encarregados de educação e professores.

Os dados da entrevista efetuada à diretora da escola foram analisados após o tratamento dos questionários. Neste sentido, a apresentação, análise e interpretação dos mesmos foram efetuados de forma à responder questão desta pesquisa, que tem como propósito investigar em que medida a interação - poder, conflito e negociação vem sendo vivenciada nas escolas do ensino básico. Este estudo é pautado nas referências teóricas expostas ao longo do nosso trabalho e na interlocução com os discursos oficiais e a realidade escolar. Entretanto, antes de efetuarmos a apresentação e análise dos referidos dados recolhidos, entendemos ser necessário fazer uma caracterização exaustiva da escola objeto do nosso estudo, de modo a permitir uma melhor compreensão. Assim, com a finalidade de melhor situar o leitor, avançamos com a caracterização do espaço, destacando as variáveis socioculturais dos sujeitos para, de seguida, expormos os encaminhamentos e resultados da pesquisa.

### **1. Concelho da Praia ilha de Santiago**

O Concelho da Praia fica a sul da Ilha de Santiago, a maior ilha do arquipélago de Cabo Verde e confronta-se a Norte e Este com o Município de São Domingos, a Oeste com o município de Ribeira Grande de Santiago e a Sul com o Oceano Atlântico. O concelho dá o nome a uma das mais importantes cidades do país e a mais populosa. De acordo com os dados do INE (2014), a população residente na cidade da Praia é de 132.317 habitantes, sendo 64.968 homens e 67. 349, mulheres. A cidade da Praia é capital do país e a mais populosa do arquipélago. Conta com grandes centros comerciais, porto da Praia, Aeroporto Internacional Nelson Mandela, Hospital Central Dr. Agostinho Neto, vários centros de saúde, instituições bancárias, vários hotéis e algumas zonas de lazer. É constituída, além da sua zona nobre (*Plateau*), por dezenas de bairros de entre os quais se encontra o de Terra Branca. O referido bairro fica na parte Oeste da cidade da Praia. Está dividido em três zonas: zona do Luar, zona de Terra Branca do Meio onde se situa o centro do Pólo, e Terra Branca de Cima. A

população residente na localidade é oriunda de várias regiões do país e a maioria pertence à classe média. Relativamente às infraestruturas comunitárias de base, destacam-se duas praças com parques de diversão infantil, jardins-de-infância, as escolas do Luar, Abela e a escola secundária Amor de Deus. Na referida localidade funcionam também um balcão do Banco Cabo-Verdiano dos Negócios (BCN) e a Associação Cabo-verdiana de Autopromoção das Mulheres (MORABI), além de alguns estabelecimentos comerciais, nomeadamente supermercados, hotéis, residenciais (ou pensões), padarias, bares e restaurantes. Nos arredores encontram-se outros bairros como Tira Chapéu, Bela Vista, Santaninha e Várzea da Companhia, zonas cujo índice de pobreza é muito elevado com todas as consequências que daí advêm.

## 2. Estrutura do Pólo



FIGURA 2. VISTA FRONTAL DO PÓLO<sup>10</sup>

O Pólo XX de Terra Branca é formado pela escola central “Abela” e duas escolas satélites (a escola Luar que se situa no mesmo bairro e a escola de Belavista). De salientar que a secretaria do Pólo funciona na escola central “Abela”, localizada próxima ao estabelecimento comercial Firma Meno Soares e o supermercado Calú & Ângela. As três escolas sofreram recentes remodelações, pelo que se apresentam em bom estado de conservação. A escola Abela é composta por 10 salas de aulas com boas condições de

---

<sup>10</sup> Foto facultada pela direção da escola.

funcionamento, sanitários para os alunos, espaços para os recreios, uma placa desportiva com condições razoáveis de funcionamento, 1 refeitório sem mobiliário anexo a uma cozinha onde são confeccionadas as refeições diárias dos alunos e muitos espaços verdes (jardins e horto escolar). Nessa escola existe ainda um bloco administrativo onde funcionam o gabinete da diretora, uma secretaria, uma sala dos professores, sanitários e arrecadação. A escola satélite de Belavista é composta por 4 salas de aulas, 2 casas de banho para os alunos, 1 pequena cozinha, 1 pátio para o recreio e pequenos espaços verdes. A escola satélite de Luar além das 4 salas de aulas, possui também casa de banho para os alunos, uma cozinha adaptada, uma secretaria com sanitário privado para os professores, uma arrecadação, uma placa desportiva, espaços de recreios e um horto escolar que precisa de ser cuidado (Quadro 2).

**QUADRO 2 – ESTRUTURA FÍSICA DO PÓLO**

Estrutura	Escola		
	Abela	Belavista	Luar
Salas de aula	10	4	4
Sala dos professores	1	0	0
Casa de banho dos professores	1	1	1
Casa de banho dos alunos	2	2	2
Refeitório	1	0	0
Cozinha	1	1	1
Arrecadação	1	1	1
Placa desportiva	1	0	1
Gabinete do diretor	1	0	0
Secretaria	1	0	1
Espaços de recreio	1	1	1
Jardins/ horto escolar	7	1	1
Número de Blocos	5	3	1

### 3. População escolar

#### 3.1. Alunos – Caracterização Geral

O número total dos alunos no ano letivo 2015/16 era aproximadamente de 1.105, com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos, distribuídos entre as três escolas de seguinte modo: 658 sendo, 340 do género masculino e 319 do género feminino na escola “Abela”, 224 sendo, 124 masculinos e 100 femininos na escola satélite de Belavista e 237 sendo, 115 masculinos e 122 femininos na escola satélite de Luar. O total das turmas é de 35 e estão distribuídas por ano de escolaridade (Quadro 3).

**QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE**

Ano de escolaridade	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	Total
Nº de salas	6	7	6	5	5	6	35

<b>Nº de alunos</b>	178	219	180	180	169	179	1.105
---------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------

### 3.2. Pessoal Docente

O Pólo conta com professores maioritariamente do género feminino (77,5%) para 22,5% género masculino. As suas idades variam entre os 25 a 44 anos, existindo, no entanto, alguns (12%) com mais de 44 anos. Em termos académicos, a maioria possui o curso de formação do Instituto Pedagógico (57,5%), existindo um número razoável com o curso de licenciatura (37,5%) e 5% com o grau de mestrado. Relativamente ao tempo de serviço é de referir que este varia entre 4 a 39 anos e em termos do vínculo, a maioria pertence ao quadro definitivo do Ministério da Educação (ME) (77,5%). Os eventuais constituem 22,5%. (Quadro 4).

**QUADRO 4-DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES POR: GÉNERO, IDADE E HABILITAÇÕES**

#### ACADÉMICAS

<b>Género</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Masculino	9	22,5
Feminino	31	77,5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
25 a 35 anos	14	35
35 a 44 anos	21	52,5
Mais de 44	5	12,5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Curso do Instituto Pedagógico	23	57,5
Licenciatura	15	37,5
Mestrado	2	5,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

### 3.3. Pessoal não docente

Para assegurar a higiene do meio, a confeição das refeições quentes dos alunos e a segurança da escola, o Pólo possui 3 encarregadas de serviços gerais, 7 cozinheiras, 2 guardas noturnos e 2 diurnos e 1 jardineiro <sup>11</sup> (Quadro 5).

<sup>11</sup> Os guardas diurnos são do regime contratual e quem assegura os seus salários são os pais e encarregados de educação dos alunos. É de referir que apenas as escolas “Abela” e “Luar” possuem seguranças diurno, uma vez que os encarregados de educação da escola satélite de Belavista alegam não terem a capacidade de custear esse serviço.

**QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE**

<b>Categorias</b>	<b>Total</b>
Funcionárias de serviços gerais	3
Cozinheiras	7
Guarda noturno	2
Guarda diurno	2
Jardineiro	1
Total	15

### **3.4. Funcionamentos da escola**

As atividades letivas do Pólo decorrem em dois períodos: manhã e tarde com horário estabelecido para o ensino básico, isto é, das 8 horas às 12:30 e das 13 às 17:30. No período de manhã geralmente funcionam as turmas das classes mais baixas, ou seja, as turmas do 1º, 2º e 3º anos respetivamente, podendo no entanto encontrar-se uma ou duas turmas do 4º ano nesse período. Mas, geralmente as turmas do 4º ano frequentam as aulas no período da tarde à semelhança com as turmas do 5º e do 6º anos.

### **4. Estrutura organizativa do Pólo**

A estrutura organizativa do Pólo segue o modelo de gestão das escolas públicas do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-Lei 77/94 de 27 de Dezembro (conferir fotocópia do Decreto-Lei em anexo). O referido decreto regula a direção, administração e gestão das escolas públicas do ensino básico, definindo os seus órgãos de direção (Conselho do Pólo), de administração (Direção/Gestão) e de gestão pedagógica (Gestor/Núcleo Pedagógico), com indicação do seu modo de constituição, funcionamento e atribuições.

Conselho de Pólo Educativo – É um órgão colegial deliberativo, responsável pela coordenação dos diversos setores da comunidade, responsável pela orientação das atividades com vista ao desempenho global e equilibrado da educação na respetiva zona educativa. Dirigido pelo gestor e integrando três representantes do corpo docente, um do pessoal não docente e três representantes dos pais e encarregados de educação, o Conselho do Pólo é, assim, um órgão representativo da comunidade e, como tal, uma importante *instância de controlo social* do desempenho da escola. Cabe ao Conselho do Pólo, enquanto órgão diretivo com funções *de natureza estratégica*, tomar as decisões mais importantes da vida do Pólo, definindo os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, as instituições e organismos de responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas nacionais e

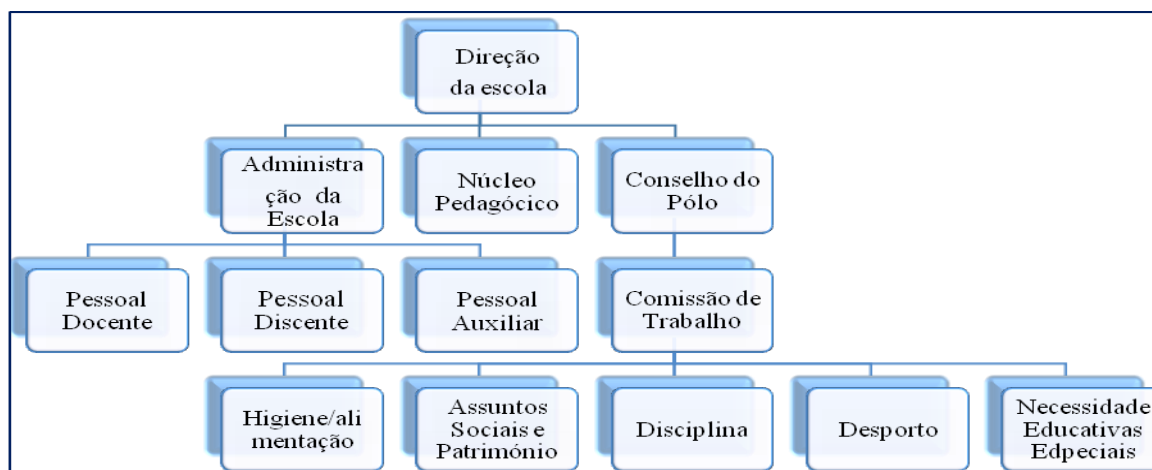
estrangeiras; definir os critérios de participação do Pólo em atividades culturais, desportivas e recreativas, bem como as ações de outra natureza a que possa prestar colaboração. Cabe-lhe, ainda, no exercício das suas funções, aprovar o plano anual de atividades e o orçamento anual do Pólo, propostos pelo gestor, projetos educativos de médio prazo e também atua como instância de resolução de conflitos da escola. O Conselho do Pólo também desempenha funções *de natureza consultiva*, cabendo-lhe, nesta qualidade, pronunciar-se (emitindo pareceres) sobre os casos de indisciplina que surjam e estejam dentro das atribuições da escola e bem assim sobre outros problemas que lhe forem submetidos pelo gestor.

Direção do Pólo – É assegurada pelo diretor/gestor da escola que é coadjuvada por dois professores. Cabe-lhe planear, organizar, dirigir, executar e controlar toda a política educativa da escola. Cabe-lhe, assim, assegurar a execução das normas e orientações superiores, gerir os meios humanos, materiais e financeiros de modo a assegurar o funcionamento adequado da escola, cuidar da conservação do edifício e dos equipamentos, coordenar e controlar o funcionamento da cantina escolar, efetuar visitas de supervisão das aulas e apoiar pedagogicamente os professores, promover a cooperação escola/comunidade, avaliar o desempenho dos professores e do pessoal administrativo, gerir as questões disciplinares da escola. São também da competência do gestor assegurar a elaboração dos planos de atividades e orçamentos anuais, assegurar a sua execução e prestar contas do desempenho da escola, nomeadamente através de informações ou relatórios de atividades, que deve elaborar periodicamente para conhecimento da Delegação concelhia e do Ministério. Outras atribuições, como por exemplo presidir às reuniões do Conselho do Pólo e do Núcleo Pedagógico, assim como assegurar as condições para o sucesso do ensino aprendizagem, correspondem outras das suas atribuições.

Núcleo Pedagógico – É presidido, como vimos, pelo Gestor e constituído por professores, conta ainda com a presença de um coordenador pedagógico, quando possível. Trata-se de um importante órgão de gestão pedagógica da escola, pois que lhe cabe: promover a qualidade do ensino-aprendizagem, através de um debate entre os professores de assuntos de natureza pedagógica, da confeção do material didático, da coordenação das reuniões de planificação pedagógica por ano de escolaridade, da divulgação e intercâmbio de informações e bem assim através da sua participação nas iniciativas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos concelhios. Cabe ainda a este órgão participar no processo de avaliação dos alunos, elaborando as propostas de prova de avaliação, como também dos docentes, emitindo

parecer sobre o seu desempenho anual, de acordo com o Decreto-Lei nº 10/2000, de 4 de setembro. Assim, à luz do Decreto-Lei supra-citado, o Pólo XX de Terra Branca encontra-se estruturado de acordo com o gráfico 1.

**GRÁFICO 1 – ORGANOGRAMA DO PÓLO XX DE TERRA BRANCA**



## **5. Apresentação e análise dos resultados**

Após a caracterização e o modo de funcionamento da escola, passamos à análise das amostras recolhidas. Assim, primeiramente apresentamos os dados com a perceção dos diferentes agentes educativos e posteriormente o cruzamento e a discussão dos mesmos com base nos autores apresentados no referencial teórico.

### **5.1. Alunos - Leitura e análise dos dados**

#### **5.1.1. Gostar de estudar nesta escola**

Os alunos entrevistados gostam de estudar na escola que frequentam apesar da existência de alguns constrangimentos os quais iremos fazer referência no decorrer desta análise. A maioria considera que a sua escola tem muitos espaços para brincar nos recreios. Dos inquiridos 2, 94,8% responderam que gostam da escola, e apenas 5,2% que *Não* (Vide os gráfico no anexo nº 2)

#### **5.1.2. Perceção dos conflitos visto pelos alunos**

Uma larga maioria de alunos correspondente a 82,6%, considera que existe muita indisciplina na escola e que nos recreios muitos colegas se agredem com empurrões, socos, chutos e pontapés (93,5 %). Muitos consideram que nas suas turmas nem todos os alunos respeitam os professores (73,5 %) e em termos da indisciplina na sala de aula, mais da metade

aponta para a sua existência (58,1 %). Apenas 17,4 % dos alunos consideram que nas suas turmas todos os alunos respeitam os professores (Quadro 6).

A constatação da existência de tanta indisciplina e muitos casos de agressões físicas nos espaços de recreio desta escola suscita a nossa preocupação. Apesar de termos a consciência de que a indisciplina seja um elemento presente em muitos estabelecimentos de ensino e que os casos de conflitos com brigas entre alunos constituem factos em muitas escolas, não podemos deixar de manifestar a nossa inquietação perante estes dados.

**QUADRO 6 – PERCEÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA PELOS ALUNOS**

<b>Conflitos na escola</b>			
	<b>Opções de respostas</b>	<b>Resposta</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>
Perceção dos conflitos na escola	Há muita indisciplina na escola.	128	25,4%
	Há muita indisciplina na minha sala de aula.	90	17,9%
	Na minha turma todos os alunos respeitam os professores.	27	5,4%
	Na minha turma nem todos os alunos respeitam os professores.	114	22,6%
	Nos recreios muitos colegas agridem-se com empurrões, socos, chutos e pontapés.	145	28,8%
<b>Total</b>		504	100,0%

### **5.1.3. Situações que mais provocam conflitos entre os alunos**

A maioria dos alunos aponta as seguintes situações que mais provocam o conflito entre colegas: quando um/a colega “se mete com outro/a”, “fala mal dele/a”, “chama pelo nome feio ou irrita (94,2 %)”, e quando um/a colega apanha um material do/a outro/a sem pedir emprestado (72,9 %). A causa do conflito por motivos de opções da escolha de colegas para brincar foi a menos referenciada pelos alunos (14,2 %) (quadro 7).

O facto de a maioria dos alunos apontar como fatores que mais geram os conflitos: as situações de provocação e insultos com nomes feios, por um lado, e, por outro, apoderar-se dos materiais escolares sem o devido consentimento, leva-nos a considerar que o nível de tolerância entre estes é praticamente inexistente, apesar de alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina “Educação Para a Cidadania”

**QUADRO 7- SITUAÇÕES QUE MAIS PROVOCAM CONFLITOS NA ESCOLA**

<b>Situações que mais provocam conflitos</b>			
	<b>Opções de respostas</b>	<b>Respostas</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>
Assinala as situações que mais provocam conflitos ou brigas entre os teus colegas na escola.	Quando um/a colega mete-se com outro/a, fala mal dele/a, chama pelo nome feio ou irrita.	146	52,0%
	Quando um/a colega não brinca com o/a outro/a.	22	7,8%
	Quando um/a colega apanha um material do/a outro/a sem pedir emprestado.	113	40,2%
<b>Total</b>		281	100,0%

#### **5.1.4. Reação dos professores face ao conflito entre alunos**

Sobre as reações dos professores face aos conflitos, a opção “*Chamar para uma conversa em particular*” foi a mais destacada pelos alunos (69 %). No entanto, a repreensão e o “*por de-castigos*” (54,2 %), assim como o “*encaminhar para a diretoria*” (41,1 %), também foram bastante mencionados pelos alunos. Fica a ideia de que os professores tentam resolver os incidentes sem o envolvimento dos encarregados de educação. Apenas 27,1 % dos alunos inquiridos marcaram essa opção (Quadro 8).

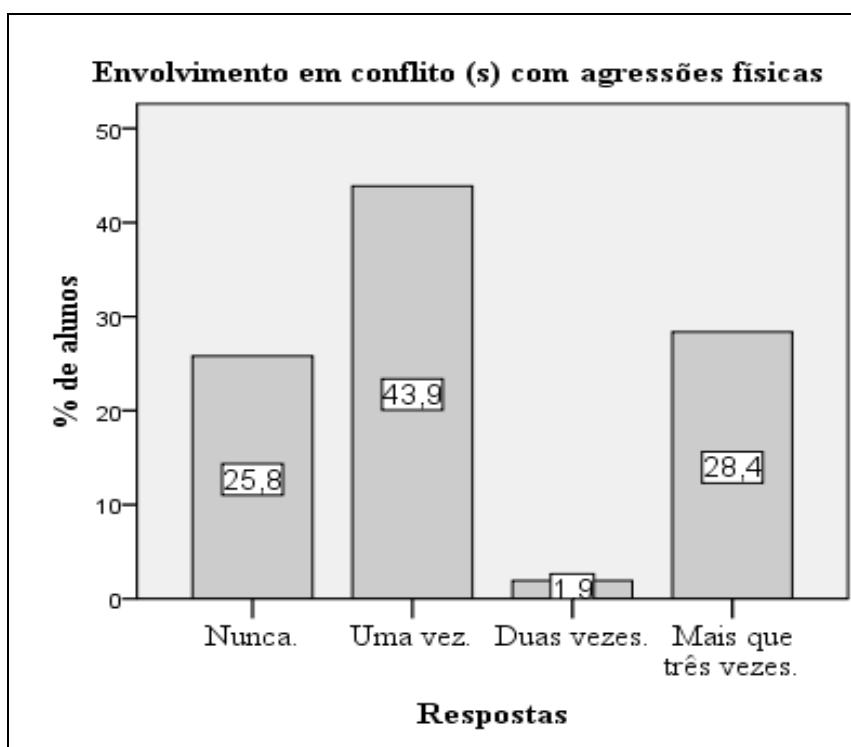
**QUADRO 8 – REAÇÃO DOS PROFESSORES FACE AO CONFLITO DOS ALUNOS**

<b>Frequências das reações dos professores face aos conflitos</b>			
	<b>Opções de respostas</b>	<b>Respostas</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>
O que fazem os teus professores quando há conflitos ou agressões físicas entre os teus colegas?	Chamam-nos para uma conversa em particular.	107	35,9%
	Repreende-nos e põe-nos de castigo.	84	28,2%
	Levam-nos para a diretoria.	65	21,8%
	Mandam avisar os nossos encarregados de educação.	42	14,1%
<b>Total</b>		298	100,0%

#### **5.1.5. Envolvimento em conflito (s) com agressões físicas**

Pelo gráfico pode-se verificar que a larga maioria dos alunos já esteve envolvida em conflitos com agressões físicas, independentemente do número de vezes. Cerca de (43,9 %) indicam que já estiveram envolvidos em conflitos com agressões pelo menos uma vez, 10 % duas vezes e 28,4 % mais que três vezes. Apenas 25,8 % nunca envolveram em conflitos com agressões físicas (Gráfico 3).

**GRÁFICO 2 – ENVOLVIMENTO EM CONFLITO (S) COM AGRESSÕES FÍSICAS**



### 5.1.6. Causas dos conflitos entre alunos

Relativamente aos motivos que levaram estes alunos a envolverem-se em conflitos destacam-se as opções provocação (54,2 %) e os insultos com nomes feios (45,8 %). Cerca de 34,2 % destes alunos envolveram-se em conflitos pelo facto dos colegas terem falado mal deles, 16,8 % por motivos de irritação e 8,4 % por se apoderarem de materiais escolares. Apenas 25,8 % indicou que nunca teve conflitos (quadro 9).

**QUADRO 9 – CAUSAS DE CONFLITOS ENTRE ALUNOS**

Frequências das causas dos conflitos entre alunos			
	Opções de respostas	Respostas	
		N	%
Assinala os motivos que te levaram a envolver em conflito (s) com colegas (s).	Chamou-me nomes feios.	71	24,7%
	Falou mal de mim.	53	18,5%
	Apanhou meus materiais sem autorização.	13	4,5%
	Iritou-me.	26	9,1%
	Meteu-se comigo.	84	29,3%
	Nunca tive conflito (s) com ninguém.	40	13,9%
	<b>Total</b>		287

### **5.1.7. Resolução dos conflitos entre alunos**

A grande maioria dos alunos concorda com a forma como os conflitos são resolvidos nesta escola. Recorde-se que face aos conflitos, conforme as informações já avançadas, algumas vezes os alunos são chamados pelos professores para uma conversa em particular, outras vezes são repreendidos e postos de castigos (privação de recreios ou participação em atividades recreativas), ou encaminhados para a diretoria. A percentagem dos alunos que discordam é reduzida (12, 3 %) (gráfico nº 3).

O facto da grande maioria dos alunos concordar com o modo como os conflitos são resolvidos nesta escola, suscitam duas interpretações: 1º, estes alunos já estão habituados a estes tipos de procedimentos, pelo que aceitam como sendo uma atuação justa; 2º, não lhes foi apresentado um modelo de resolução de conflitos onde eles próprios atuariam como autores na busca de um entendimento, como por exemplo a mediação que, para além de proporcionar uma resolução adequada, permite aos envolvidos desenvolverem entre outras, “a capacidade de respeito mútuo, a comunicação assertiva e eficaz, a compreensão da visão do outro e a aceitação de diferentes perceções da realidade” (Oliveira, 2009, p. 48).

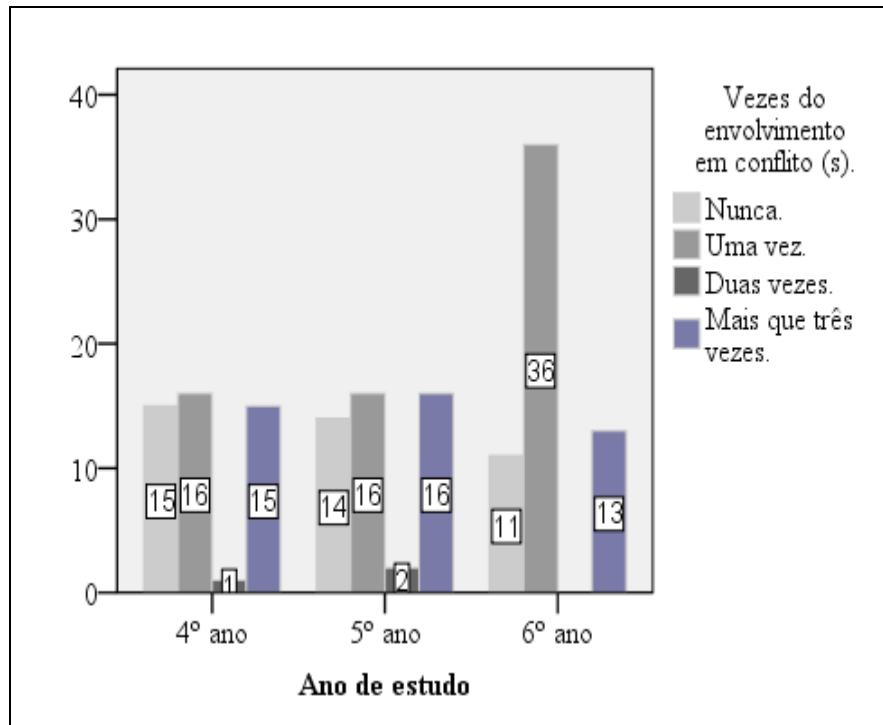
### **5.1.8. Envolvimento em conflitos por anos de escolaridade**

Não existe uma grande diferença relativamente ao envolvimento em conflitos por ano de escolaridade. Nesta pesquisa, o número de alunos do 4º e 5º anos envolvidos em conflitos com agressões físicas é ligeiramente maior nos do 6º ano.

Confrontados com a questão se alguma vez se tinham envolvidos em confrontos com agressões físicas na escola, 15 alunos do 4º ano e 16 do 5º ano responderam que já se tinham envolvidos pelo menos (mais do que três vezes) enquanto que no 6º ano, a frequência diminuiu para 13 alunos. Por sua vez, a frequência dos alunos que se envolveram em conflitos apenas uma vez é maior nos alunos do 6º ano (36). (Gráfico 3).

O facto de estes alunos se envolverem menos vezes em conflitos com agressões físicas, pode estar relacionado com o fator idade, uma vez que são alunos mais crescidos e com maior capacidade de tolerância. A frequência do envolvimento em conflitos pelo menos uma vez, para os alunos do 4º e do 5º ano é igual.

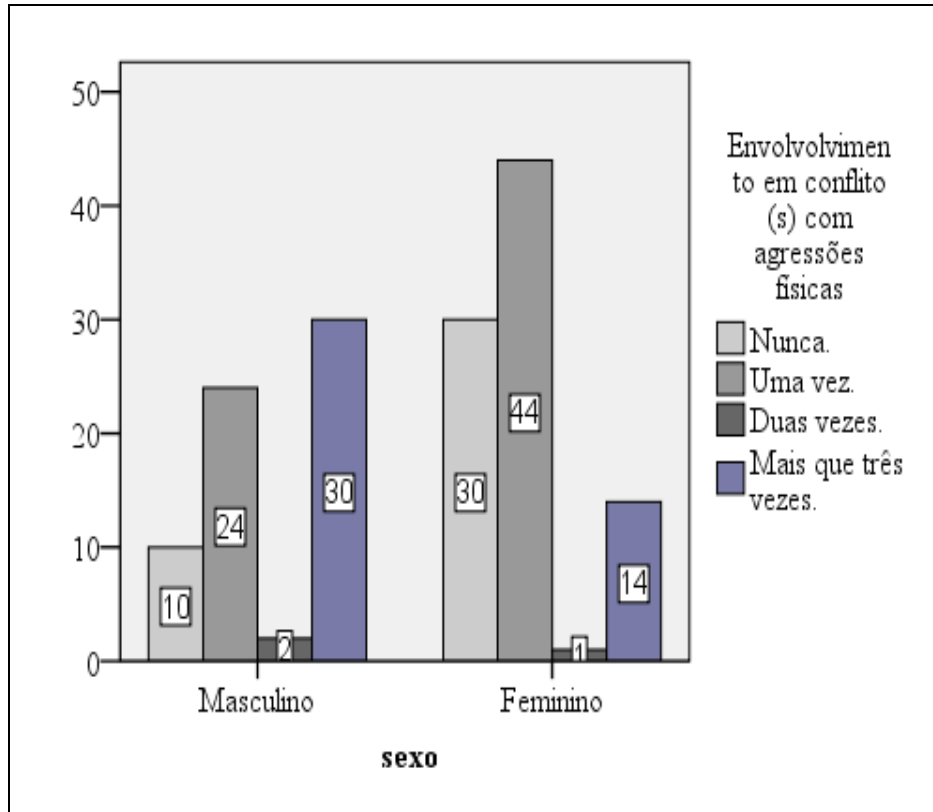
**GRÁFICO 3 – ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM CONFLITOS POR ANO DE ESCOLARIDADE**



### 5.1.9. Envolvimento em conflitos por gênero

A frequência do envolvimento dos alunos do gênero masculino que nunca se envolveram em conflitos com agressões físicas é baixa. Dos 66 elementos, apenas 10 marcaram a opção “*Nunca*”, enquanto que no gênero feminino a frequência foi de 30 para os 89 alunos inquiridos. O mesmo acontece em relação aos que se envolveram em menor número de vezes nos conflitos em questão: apenas 24 alunos do gênero masculino marcaram a opção “*Uma vez*” para os 44 elementos do gênero feminino. A frequência dos envoltimentos “*duas ou mais vezes*” é maior nos alunos do gênero masculino (2 e 30) respetivamente contra (1 e 14) para os do gênero feminino. (Gráfico 4).

**GRÁFICO 4 – ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM CONFLITO POR GÉNERO**



## 6. Encarregados de educação

### 6.1. Dados dos inqueridos

A maioria dos encarregados de educação inqueridos é do género feminino (106). Relativamente as suas idades deparamos que, 7 tem menos que 25 anos, 61 está compreendida entre os 25 a 35 anos, 33 entre os 35 a 44 anos e apenas 5 com mais de 44. A maioria está habilitada com o ensino secundário (53) seguidos por um número razoável dos que possuem o ensino médio/superior (30) tendo apenas 23 o ensino básico. Os inqueridos do género masculino correspondem a um total de 44, tendo a maioria (19) a idade compreendida entre os 35 a 44 anos. Apenas 2 possuem menos que 25 anos, 15 estão entre os 25 a 35 e 8 possuem mais de 44 anos de idade. Em termos de habilitações académicas 17 têm o ensino médio/superior, 16 ensino secundário e 11 ensino básico (Quadro 10).

Um facto a realçar nestes dados diz respeito a um elevado número de respondentes do género feminino. Este aspeto pode estar ligado a realidade da própria sociedade cabo-verdiana

onde a existência de famílias monoparentais constitui um facto. De acordo com os estudos efetuados pelo INE em 2007 sobre o bem-estar das famílias, 36,9% são famílias monoparentais e destas famílias 67,5% são chefiadas por mulheres. Certamente que muitos alunos desta escola podem pertencer a famílias chefiadas somente por mulheres.

**QUADRO 10 - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO: IDADE, GÉNERO E HABILITAÇÕES ACADÉMICAS**

		Idade				Total
		Menos de 25 anos	De 25 a 35 anos	De 35 a 44 anos	Mais de 44 anos	
Género	Masculino	2	15	19	8	44
	Feminino	7	61	33	5	106
Total		9	76	52	13	150
		Habitação Académica/Género			Total	
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Médio/Superior		
Género	Masculino	11	16	17	44	
	Feminino	23	53	30	106	
Total		34	69	47	150	

## 6.2. Perceção Sobre os Conflitos na Escola

Os encarregados de educação relacionam o conflito em contexto escolar essencialmente à falta de diálogo (72%) e a toda e qualquer situação em que as regras estabelecidas não sejam respeitadas (82%). Mais da metade discorda que sejam situações que terminem sempre em agressões verbais, (60,6%). No entanto, (39,3%) são da opinião que os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressões verbais. Do mesmo modo, discordam que sejam situações que terminem sempre em agressões físicas (75,3%). Apenas 24,6% dos inquiridos concordam com a afirmação (Vide o anexo 2).

## 6.3. Existência de conflitos entre pais/professores e pais/direção da escola

A maioria não concorda que existem muitos conflitos nas relações entre pais/professores e desta, 60,7% discorda enquanto 8,7% discorda totalmente. Os pais que concordam que existem muitos conflitos equivalem a 27,3% e 3,3% concordam plenamente com a afirmação. Quanto ao conflito entre pais/direção, 56,7% discordam e 9,3% discordam totalmente, existindo, entretanto, uma percentagem considerável dos que concordam, o equivalente a 33,3%. (Vide o anexo 2).

#### 6.4 Causas de conflitos entre Pais/Professores

Mais da metade destes pais concordam que muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos, o rendimento escolar, assim como o modo de agir de muitos professores face ao mau comportamento dos alunos sejam fatores de conflitos entre encarregados de educação e professores. Relativamente aos conflitos mal resolvidos 54% concordam, 12,7% concordam plenamente. Vinte e oito por cento discordam e 5,3% discordam plenamente. Quanto ao rendimento escolar 42,7% concordam e 9,3% concordam plenamente. Os que discordam constituem 38,7% e 9,2% discordam totalmente. Em relação a atitudes dos professores face ao comportamento dos alunos, 60% concordam e 8,7% concordam plenamente. Em oposição encontramos 26,7% que discordam e 4,7% discordam totalmente. Por sua vez, consideram que alguns incidentes com os alunos nos espaços escolares são devido à falta de vigilância adequada. Cerca de 52,7% concordam e 21,3% concordam plenamente. No entanto, 23,3% discordam e 2,7% discordam totalmente (Quadro 11).

**QUADRO 11 - CAUSAS DE CONFLITOS ENTRE PAIS E PROFESSORES**

<b>Afirmção 7</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos levam a surgimento de conflitos entre pais e professores.	Discordo totalmente.	8	5,3
	Discordo	42	28,0
	Concordo	81	54,0
	Concordo plenamente	19	12,7
	Total	150	100,0
<b>Afirmção 8</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O rendimento escolar dos alunos é, muitas vezes, um fator que causa conflito entre encarregados de educação e professores.	Discordo totalmente.	14	9,3
	Discordo	58	38,7
	Concordo	64	42,7
	Concordo plenamente	14	9,3
	Total	150	100,0
<b>Afirmção 9</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O modo como agem muitos professores face ao mau comportamento dos alunos é um fator de conflito entre encarregados de educação e professores.	Discordo totalmente.	7	4,7
	Discordo	40	26,7
	Concordo	90	60,0
	Concordo plenamente	13	8,7
	Total	150	100,0
<b>Afirmção 10</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Alguns incidentes com os alunos nos espaços escolares são devido à falta de vigilância adequada nesta escola.	Discordo totalmente.	4	2,7
	Discordo	35	23,3
	Concordo	79	52,7
	Concordo plenamente.	32	21,3
	Total	150	100,0

## 6.5. Comunicação pais/professores e resolução de conflitos em ambiente escolar

Os encarregados de educação estão de acordo que os professores devem ouvir os encarregados de educação dando-lhes atenção para que haja uma melhor compreensão no que diz respeito a algumas atitudes dos alunos. Dos inquiridos 45,3% concordam e 44% concordam plenamente. Somente 10,6%) estão em desacordo. No que concerne a resolução de conflitos em ambiente escolar, 44,7% concordam e 40% concordam plenamente de que devem ser resolvidos em reuniões entre pais e professores. Cerca de 14,7% não concorda (Quadro 12).

QUADRO 12 – COMUNICAÇÃO PAIS/PROFESSORES E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

<b>Afirmção 11</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os professores devem ouvir os encarregados de educação dando-lhes atenção para que haja uma melhor compreensão no que diz respeito a algumas atitudes dos alunos.	Discordo totalmente.	2	1,3
	Discordo	14	9,3
	Concordo	68	45,3
	Concordo plenamente	66	44,0
	Total	150	100,0
<b>Afirmção 12</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos gerados em ambiente escolar devem ser resolvidos em reuniões com pais e professores.	Discordo totalmente.	3	2,0
	Discordo	19	12,7
	Concordo	61	40,7
	Concordo plenamente	67	44,7
	Total	150	100,0

## 6.6. Fatores geradores de conflitos entre pais/direção da escola

O custo da renovação das matrículas, qualidade das refeições assim como a higiene e o saneamento da escola (salas de aula e casas de banho) constituem para muitos encarregados de educação fatores de conflitos entre estes a direção da escola. Relativamente ao custo da renovação das matrículas, mais da metade está de acordo que também seja motivo de conflitos, 40% concordam e 10,7% concordam plenamente. Cerca de (39,3%) discordam e 10% discordam totalmente. Em relação a qualidade das refeições escolares, a higiene e a higienização das salas de aula e das casas de banho, 60,7% concordam plenamente e 38% concordam (Quadro 13).

QUADRO 13 – FATORES GERADORES DE CONFLITOS ENTRE PAIS/DIREÇÃO DA ESCOLA

<b>Afirmção13</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O custo da renovação da matrícula dos alunos constitui um motivo de conflito entre encarregados de educação e a	Discordo totalmente.	15	10,0
	Discordo	59	39,3
	Concordo	60	40,0

direção desta escola.	Concordo plenamente	16	10,7
	Total	150	100,0
<b>Afirmção 15</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A qualidade das refeições escolares, a higiene e o saneamento das salas e das casas de banho constituem motivos de reclamação dos encarregados de educação.	Discordo	2	1,3
	Concordo	57	38,0
	Concordo plenamente	91	60,7
	Total	150	100,0

### 6.7. Espaços geradores de conflitos entre alunos e entre estes e os professores

Estes encarregados de educação aceitam a ideia de que os espaços de recreios são locais geradores de conflitos entre os alunos, mas rejeitam a ideia de que as salas de aula também o sejam, neste caso, entre professores e alunos. Relativamente aos espaços de recreio, mais da metade concorda (44,7%) e 8,7% concordam plenamente. Trinta e seis por cento (36,7%) discordam e 10% discordam totalmente. Relativamente ao espaço salas de aulas, 56% discordam e 14% discordam totalmente. Apenas 26,7% estão de acordo e 3,3 % plenamente de acordo (Vidé o anexo 2).

### 6.8. A indisciplina e formas de medidas disciplinares

Praticamente, todos estão de acordo que a indisciplina constitui um fator gerador de conflitos na escola. Dos inquiridos, 74,7% concordam plenamente, 22% concordam e apenas 3% discordam aproximadamente. Do mesmo modo, estão em concordância de que os alunos com comportamento de indisciplina, devem ser advertidos verbalmente pelo/a professor/a, isto é, 75,3% concordam, 8% concordam plenamente. Os que discordam estão representados por percentuais muito baixo (10 e 6,7%) respetivamente. Estão maioritariamente contra os castigos físicos. Cerca de 68% está totalmente contra e 20% contra. Os que estão de acordo equivalem a 12%. Para estes encarregados de educação, os alunos com comportamentos de indisciplina devem ser ouvidos pela comissão de disciplina juntamente com os encarregados de educação. Dos que responderam ao questionário, 72% concordam, 21,3% concordam plenamente. Os que não concordam formam 2,7% e 4% respetivamente (Vide o anexo 2).

### 6.9. Resolução dos conflitos e formação em mediação

Em termos de resolução dos conflitos, concordam que o primeiro passo seja manter a calma em que: 60% concordam e 30% concordam plenamente. Apenas 7,3% discordam e

2,7% discordam totalmente. Do mesmo modo, estão quase todos de acordo que as partes devem ser ouvidas por um terceiro. Cerca de 54% concordam, 42,7% concordam plenamente e somente 3,3% discordam. Também, estão praticamente todos em concordância de que os professores devem ter um mínimo de formação na mediação de conflitos, 49,3%, concordam plenamente e 44,7% concordam. É praticamente insignificante o percentual dos que discordam com a nossa afirmação. Do mesmo modo estão de acordo que a resolução de conflitos que envolvem encarregados de educação e os professores, assim como a direção da escola deve ter por o diálogo. A maioria concorda plenamente (51,3%), 44,7% concorda e apenas 4% discorda (Vide o anexo 2).

#### **6.10. Participação dos encarregados de educação – O incentivo por parte da escola**

Estes encarregados de educação não têm o hábito de frequentar a escola espontaneamente. Cerca de 70,7% comparecem quando são convidados, 1,3% quando é chamado/a para saber dos resultados do seu educando e 28% de forma voluntária. Por sua vez, muitos são da opinião de que o incentivo nem sempre acontece e alguns são taxativos em considerar que não existe. Quando questionados se a escola incentiva à participação nos assuntos e atividades da escola, 60,7% responderam que o incentivo acontece às vezes, 32,7% consideram que a escola não incentiva e apenas 6,7% entendem que existe incentivos. Por sua vez, confrontados se já participaram de algumas decisões importantes tomadas na escola, 55,3% responderam que sim e que elas tiveram lugar em reuniões escolares; 43,3% responderam que não. Apenas 1 encarregado de educação assinala ter participado em elaboração de projetos escolares. Ainda assim, muitos consideram que a gestão praticada no Pólo é democrática (43,3%) embora cerca de 16,7% considere que “não” e 40% “às vezes”. Além do mais, consideram que o nível de relacionamento entre estes e a direção nem sempre é amigável. Verificamos que 56% consideram que é amigável “às vezes”, 20,7% que é amigável e 23,3% (Quadro 14).

**QUADRO 14 – PARTICIPAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO - O INCENTIVO POR PARTE DA ESCOLA**

<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você comparece na escola do seu educando com frequência?	Sempre que sou convidado/a.	106	70,7
	Somente quando sou chamado/a para saber dos resultados do meu educando.	2	1,3

	Voluntariamente	42	28,0
	Total	150	100,0
<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você considera que a escola tem incentivado a participação dos encarregados de educação nos assuntos da escola?	Às vezes	91	60,7
	Não	49	32,7
	Sim	10	6,7
	Total	150	100,0
<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você participa ou já participou de alguma decisão importante tomada na escola? Assinale em que momento.	Sim, em reuniões escolares.	83	55,3
	Sim, em elaboração de projetos escolares.	1	,7
	Sim, em assembleia de encarregados de educação.	1	,7
	Não!	65	43,3
	Total	150	100,0
<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você considera que a direção da escola tem exercido uma gestão democrática?	Sim	65	43,3
	Não	60	40,0
	Às vezes	25	16,7
	Total	150	100,0
<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A direção da escola mantém um nível de relacionamento amigável com os encarregados de educação?	Às vezes	84	56
	Sim	35	20,7
	Não	31	23,3
	Total	150	100,0

### 6.11. Motivos de contestação da diretora/sugestões de melhoria da escola e gestão de conflitos

Apesar de a maioria dos encarregados da educação considerar que o nível de relacionamento com a direção da escola nem sempre é amigável, muitos responderam que não têm motivos de reclamação da atual diretora da escola cerca de 70,3%, embora 13,8% considerem que tem feito um bom trabalho. Cerca de 6, 2% responderam que têm motivos para reclamar, 4,1% alegam que às vezes age de forma arrogante perante os encarregados de educação e 4,1% respondem que nas reuniões dirige-se de forma grosseira aos encarregados de educação. Também 1,5% acha que deveria ser mais dinâmica e imparcial.

Relativamente as sugestões de melhoria da escola e gestão de conflitos no seio da comunidade escolar, cerca de 25,7% consideram que a direção deve apostar no diálogo com encarregados de educação e toda comunidade educativa, 12,8% que deve manter os encarregados de educação sempre informados. Ainda 12,4% que a escola deve promover atividades de caráter cívico que visem adoção de atitudes de tolerância, 11,9% a promoção de

palestras e debates sobre o conflito na escola, 9,7% o estabelecimento de regras justas e zelar para que sejam cumpridas, 8% defendem maior abertura à comunidade escolar e mais vigilância durante os recreios. Dar aos encarregados de educação mais oportunidades de participação nas decisões internas da escola, identificação de situações de riscos e formas de resolução com a colaboração de todos, assim como a dinamização da associação de encarregados de educação, embora estas sejam menos referidas (Vide o anexo 2).

## 7. Professores – Leitura e análise de dados

### 7.1. Apreciação da escola

A grande maioria (97,5%) gosta da escola onde trabalha por diferentes motivos: por considerar ser uma boa escola, por sentir-se bem integrado, pela existência de uma boa equipa de trabalho, pela colaboração entre os colegas, por estar perto de sua residência e pelo excelente ambiente de trabalho (Vide o anexo 3).

### 7.2. Considerações sobre o tipo de gestão praticada na escola

Os docentes mostram-se divididos quanto ao modelo de gestão praticado no Pólo. Confrontados com a questão “*Em sua opinião, a gestão praticada nesta escola é considerada democrática? Porquê?*”. Dos 40 inquiridos, 19 consideram “sempre”, porque entendem que a direção é descentralizada e comunicativa, aberta às opiniões dos professores, que por sua vez são livres de se expressarem. Vinte (20) consideram “*Às vezes*” argumentando que algumas decisões importantes, que requereriam a participação de todos, ficam a cargo de um grupo minoritário e também entendem que muitas vezes a diretora apresenta atitudes autoritárias, falta de humildade e inibe a participação dos professores. Apenas 1 respondeu “*Não*”, ou seja, para este docente a gestão praticada nesta escola não é democrática, uma vez que considera que existe uma falta de informação sobre a escola, como por exemplo o balanço da gestão financeira.

**QUADRO 15 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A GERÊNCIA DA ESCOLA**

Questão	Opções de respostas	Respostas	
		N	%
Em sua opinião, a	Não	1	1,4%
	Às vezes	20	27,8%
	Sempre	19	26,4%
	A direção é descentralizada e comunicativa.	2	2,8%
	A gestão é aberta.	8	11,1%
	A diretora sempre pede a opinião dos professores	2	2,8%

gestão praticada nesta escola é considerada democrática? Porquê	antes de tomar uma decisão.		
	Os professores são livres de se expressarem.	4	5,6%
	Muitas vezes as decisões importantes que requerem a participação de todos, ficam a cargo de um grupo minoritário.	10	13,9%
	Muitas vezes apresenta atitudes autoritárias, falta de humildade e inibe a participação dos professores e não só.	5	6,9%
	Algumas informações sobre a escola como por exemplo o balanço da gestão financeira são escassas.	1	1,4%
Total		72	100,0%

### 7.3. Relação gerência e o conflito escolar

Relativamente à relação entre a gestão da escola e os conflitos entre os seus agentes, muitos professores não estão convencidos de que o modo como a escola vem sendo gerida tenha contribuído para o surgir de conflitos entre a comunidade educativa. Dos inquiridos, (38,9%) correspondente a 21 docentes, consideram que não, e, 9,3% equivalentes a 5 professores consideram que sim. Cerca de 25,9% correspondente a 14 docentes responderam que às vezes existe esta ligação. Relativamente às justificativas, 9,3% consideram que a diretora é aberta ao diálogo, 1,9% que os problemas são resolvidos de forma serena enquanto que 14,8% entendem que muitas vezes não recorre ao diálogo e age de forma autoritária (Quadro 16).

**QUADRO 16 -RELAÇÃO GERÊNCIA E O CONFLITO ESCOLAR**

Questão	Opções de resposta	Responses	
		N	%
Você considera que a forma como a diretora gere o Pólo tem contribuído para o surgimento de conflitos no seio desta comunidade escolar? Porquê?	Sim	5	9,3%
	Não	21	38,9%
	Algumas vezes.	14	25,9%
	A diretora é aberta ao diálogo.	5	9,3%
	Os problemas são resolvidos de forma serena.	1	1,9%
	Muitas vezes não recorre a diálogo e age com autoritarismo.	8	14,8%
Total		54	100,0%

### 7.4. Os conflitos na escola – A percepção dos professores

Os docentes inqueridos estão de acordo que o conflito em contexto escolar corresponde a situações relacionadas com a falta de diálogo (75%) e ao desrespeito pelas regras estabelecidas (73%). Entretanto, a maioria não aceita que sejam situações que

terminem sempre em agressões verbais ou físicas (57,5%), apesar de alguns concordarem (42,5%) com a afirmação (Vide o anexo 3).

#### 7.4.1. O Conflito e suas causas entre pais, professores e direção

Estes docentes não aceitam a ideia da existência de muitos conflitos nas relações pais/professores (80%), assim como nas relações com a direção da escola (85%). Mas a grande maioria concorda que uma das causas de conflitos entre pais/professores resulte de situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos (52,5%). Cerca de 47,5% não concordam com esta ideia (Quadro 17).

**QUADRO 17 – O CONFLITO E SUAS CAUSAS ENTRE PIS/PROFESSORES**

Conflitos nas relações entre pais/professores			
<b>Afirmação 4</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Existem muitos casos de conflitos nas relações pais/professores nesta escola.	Discordo totalmente.	15	37,5
	Discordo	17	42,5
	Concordo	6	15,0
	Concordo plenamente.	2	5,0
	Total	40	100,0
Conflitos nas relações entre pais/direção			
<b>Afirmação 5</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É frequente, situações de conflitos nas relações entre encarregados de educação e a direção da escola neste estabelecimento de ensino.	Discordo totalmente.	9	22,5
	Discordo	25	62,5
	Concordo	3	7,5
	Concordo plenamente.	3	7,5
	Total	40	100,0
Causas de conflitos pais/professores			
<b>Afirmação 6</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos levam a conflitos entre pais/professores.	Discordo totalmente.	6	15,0
	Discordo	13	32,5
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	3	7,5
	Total	40	100,0

#### 7.4.2. O conflito e suas causas entre a direção e os professores

Quase todos consideram que não é frequente a existência de conflitos entre a direção e os professores nesta escola (77,5%). Ainda assim, a maioria aponta como uma das causas do conflito entre estes dois agentes a falta de diálogo (67,5%), contrariamente aos 32,5% que discordam. Além disso, 87,5% consideram que existe um clima de relação que favorece o diálogo entre estes dois agentes educativos, que a diretora sabe exprimir e escutar os outros, o

que facilita o diálogo evitando o conflito (75%) contra os 25% que discordam desta ideia (Quadro 18).

**QUADRO 18 - O CONFLITO E SUAS CAUSAS ENTRE A DIREÇÃO E OS PROFESSORES**

Conflitos direção/ professores			
<b>Afirmção 7</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É frequente verificar-se situações de conflitos entre a diretora e os professores nesta escola.	Discordo totalmente.	13	32,5
	Discordo	18	45,0
	Concordo	8	20,0
	Concordo plenamente.	1	2,5
	Total	40	100,0
Causas de conflito entre direção/professores			
<b>Afirmção 8</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitos conflitos ocorrem entre a direção da escola e os professores por falta de diálogo.	Discordo totalmente.	1	2,5
	Discordo	12	30,0
	Concordo	20	50,0
	Concordo plenamente.	7	17,5
	Total	40	100,0
Clima de relação direção/professores			
<b>Afirmção 9</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nesta escola existe um clima de relação que favorece o diálogo entre a direção da escola e os professores.	Discordo	5	12,5
	Concordo	21	52,5
	Concordo plenamente.	14	35,0
	Total	40	100,0
Eficácia comunicativa da diretora			
<b>Afirmção 10</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A diretora da escola sabe exprimir e escutar os outros, o que facilita o diálogo evitando o conflito.	Discordo	10	25,0
	Concordo	16	40,0
	Concordo plenamente.	14	35,0
	Total	40	100,0

#### 7. 4.3. Interação escola/comunidade e o modelo de gestão praticada no Pólo

Os docentes são maioritariamente da opinião de que a gestão praticada nesta escola facilita a interação entre os encarregados de educação, professores e alunos (85%). Estão em desacordo apenas 15% (Quadro 19).

**QUADRO 19 – INTERAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE E O MODELO DE GESTÃO DO PÓLO**

Modelo de gestão e sua implicação na interação da comunidade escolar			
<b>Afirmção 11</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O modo como a escola é gerida, facilita a interação entre os encarregados de educação, professores e alunos.	Discordo totalmente.	1	2,5
	Discordo	5	12,5
	Concordo	24	60,0
	Concordo plenamente.	10	25,0
	Total	40	100,0

#### 7.4.4. A convivência e o relacionamento entre os docentes

Quase todos consideram que existe uma boa relação de convivência entre os professores (75%). Os que discordam correspondem a 25%. Do mesmo modo, a grande maioria (85%) rejeita a ideia da existência de uma relação conturbada entre os professores (ver o quadro em anexo 3)

#### 7.4.5. Conflitos e suas causas entre professor/aluno

A maioria rejeita a ideia da existência de frequentes conflitos entre professor/aluno (70%), mas 52,5% aceitam que a sua existência entre professor/aluno tem como causa a intolerância por parte dos professores. A este respeito, 47,5% discordam e dos quais 17,5% discordam totalmente. Ainda assim, 62,5% consideram que o relacionamento entre todos os elementos da escola é amistoso, com apenas 37,5% a discordarem (Quadro 20).

**QUADRO 20 - O CONFLITO E SUAS CAUSAS ENTRE PROFESSOR/ALUNO**

<b>Conflitos – professores/alunos</b>			
<b>Afirmação 14</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É frequentes situações de conflitos entre professor/aluno nesta escola.	Discordo totalmente.	11	27,5
	Discordo	17	42,5
	Concordo	9	22,5
	Concordo plenamente.	3	7,5
	Total	40	100,0
<b>Causas dos conflitos - professor/aluno</b>			
<b>Afirmação 15</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Alguns conflitos entre professor/aluno nesta escola derivam da intolerância por parte dos professores.	Discordo totalmente.	7	17,5
	Discordo	12	30,0
	Concordo	13	32,5
	Concordo plenamente.	8	20,0
	Total	40	100,0
<b>Relacionamento entre os elementos da escola</b>			
<b>Afirmação 16</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O relacionamento entre todos os elementos desta escola é amistoso.	Discordo totalmente.	4	10,0
	Discordo	11	27,5
	Concordo	21	52,5
	Concordo plenamente.	4	10,0
	Total	40	100,0

#### 7.4.6. Percepção de conflitos entre os alunos – características, locais e causas

Mais de metade dos professores (53%) considera que nesta escola não é frequente a existência de casos de conflitos. Entretanto, 47% estão de acordo que existem frequentes conflitos entre os alunos. Em termos da gravidade dos conflitos, 67,5% dos docentes

concordam que não o são, enquanto 32,5% são de opinião contrária, ou seja, entendem que esses conflitos são de caráter grave. Concordam que os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos são verbais (65%) e acontecem principalmente durante os recreios. Os casos dos conflitos que envolvem agressões físicas durante os recreios são encarados como casos esporádicos por 55% dos docentes inquiridos, contrariamente aos 45% que discordam da afirmação. Como principal causa de conflitos entre os alunos, a grande maioria (77,5%) aponta a intolerância (Quadro 21).

**QUADRO 21 – PERCEÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS ALUNOS: CARACTERÍSTICAS, LOCAIS E CAUSAS**

Frequência de ocorrência de conflitos entre alunos			
<b>Afirmação 17</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nesta escola é frequente a existência de conflitos entre os alunos.	Discordo totalmente.	7	17,5
	Discordo	14	35,0
	Concordo	15	37,5
	Concordo plenamente.	4	10,0
	Total	40	100,0
<b>Caraterísticas dos conflitos</b>			
<b>Afirmação 18</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos nesta escola não são de caráter muito grave.	Discordo totalmente.	5	12,5
	Discordo	8	20,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	9	22,5
	Total	40	100,0
<b>Conflitos verbais</b>			
<b>Afirmação 19</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos mais frequentes entre alunos nesta escola são de caráter verbal e acontecem durante os recreios.	Discordo totalmente.	4	10,0
	Discordo	14	35,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	4	10,0
	Total	40	100,0
<b>Caraterísticas dos conflitos</b>			
<b>Afirmação 18</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos nesta escola não são de caráter muito grave.	Discordo totalmente.	5	12,5
	Discordo	8	20,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	9	22,5
	Total	40	100,0
<b>Conflitos com agressões físicas</b>			
<b>Afirmação 20</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nesta escola, casos graves de conflitos que envolvem agressões físicas entre os alunos acontecem esporadicamente e durante os recreios.	Discordo totalmente.	3	7,5
	Discordo	15	37,5
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente	4	10,0

	Total	40	100,0
<b>Causas dos conflitos</b>			
<b>Afirmção 21</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A intolerância e a incompreensão são as causas principais de conflitos entre os alunos	Discordo totalmente.	3	7,5
	Discordo	6	15,0
	Concordo	21	52,5
	Concordo plenamente	10	25,0
	Total	40	100,0

#### **7.4.7. A indisciplina, suas causas e medidas disciplinares**

Os docentes estão todos de acordo de que a indisciplina gera conflitos. Dos inqueridos, 37,5 % concordam e 62,5% concordam plenamente. Quanto a situações de casos de indisciplina na sala de aula, mais da metade considera que surgem quando os docentes estão ausentes das respectivas salas. Quarenta e cinco por cento dos docentes concordam e dez por cento concordam plenamente com a afirmação. A este respeito, infelizmente, pudemos verificar que nesta escola mesmo após o sinal de entrada, alguns professores permanecem fora das salas apesar de os alunos já lá estarem. Dos inquiridos, 55% concordam com a afirmação e 45% discordam. Em termos da atuação disciplinar mostraram-se praticamente todos contra os castigos físicos e de expulsão (97,5%). Entendem que os alunos em conflitos por indisciplina devem ser encaminhados para a direção da escola (88%) e ouvidos pela Comissão da Disciplina. (Vide o anexo 3).

#### **7.4.8. Envolvimento ou conhecimento de colegas envolvidos em conflitos**

Relativamente ao envolvimento em conflitos, a grande maioria (85%) nunca esteve e nem tem ou teve conhecimento (75%) de colegas envolvidos, quer com colegas, encarregados de educação ou alunos. Dos poucos que estiveram envolvidos com colegas de trabalho (15%), justificaram como causa o desentendimento profissional. Quanto ao conflito com pais, 82,5% responderam que não estiveram envolvidos. Os motivos apontados para 17,5% dos que se envolveram são devido às aplicações de medidas disciplinares pelo comportamento inadequado, os mesmos motivos apresentados por aqueles que tiveram o conhecimento desses conflitos. Relativamente a conflitos mais graves com algum aluno, 75% responderam de não terem vivenciado. Apenas 7,5% responderam que sim por motivos de desinteresse pela matéria de estudo enquanto 17,5% por motivo da indisciplina. Os docentes que tiveram conhecimento do conflito entre professores e alunos (25%) apontaram como causas os mesmos motivos dos envolvidos. É com satisfação verificar que todos os envolvidos em

conflitos responderam que foi possível solucionar e chegar a um entendimento (Vide o anexo 3).

## **8. Análise da entrevista à diretora do Pólo**

Após a transcrição da entrevista à diretora do Pólo destacamos alguns aspetos que do nosso ponto de vista são essenciais para a compreensão da problemática da presente pesquisa. Assim, começamos por caracterizar a entrevistada quanto ao perfil pessoal e profissional. A atual diretora do Pólo é formada com o curso dos professores pelo antigo Instituto Pedagógico da Praia. Pertence a quadro definitivo do Ministério da Educação, tem 20 anos de carreira e 3 há três anos desempenha a função de diretora deste Pólo.

### **8.1. Gestão interna do Pólo**

Segunda a diretora, a escola possui um plano de atividades que tem a duração de três anos. Questionada como se processou a sua elaboração responde:

“Geralmente no início de cada ano letivo os professores reúnem-se e formam uma comissão de trabalho e elaboram um conjunto de atividades que irá desenvolver no decorrer do ano, de acordo com os recursos humanos, materiais e financeiros. Devo ser honesta em afirmar que muitas vezes as atividades propostas não são realizadas, devido aos constrangimentos relacionados com a questão financeira.”

De acordo com a mesma, a escola possui ainda um projeto educativo que tem a duração de três anos, que teve início no ano letivo de 2014 e termina em 2017. Quando questionada sobre como se processou a sua elaboração e quem nela participou respondeu:

“A sua elaboração foi definida tendo em conta uma análise da escola, com destaque para os seus princípios orientadores, definição dos objetivos pretendidos, os problemas existentes e suas resoluções pelos elementos da gestão do Pólo (a Direção, o Conselho do Pólo e o Núcleo Pedagógico)”.

### **8.2. Perceção de conflitos entre os diferentes agentes educativos/suas causas**

Os conflitos, como partes integrantes da vida social, estão presentes em todos os contextos da vida escolar por diferentes motivos já elencados neste trabalho. Possuem inúmeras formas e podem envolver toda a comunidade educativa por diferentes motivos (Costa 2003).

Questionada se houve registo de situações de conflitos de ideias ou propostas durante a elaboração do projeto disse:

“As ideias divergentes surgem sempre. Como sabe, existem professores que tentam que as suas ideias sobreponham às dos outros e não se sentem bem quando são contrariados, o que acaba por gerar um clima de desconforto”.

Questionada como foi ultrapassada essas divergências de ideias a diretora respondeu que quando surgem situações do género recorrem a um consenso através da votação entre todos os docentes e a situação fica resolvida.

Sabendo que a existência de conflitos entre os diferentes agentes educativos nas escolas constitui um facto, quisemos saber o nível das suas frequências nessa escola. Assim, questionamos a diretora se tem registado frequentes situações de conflitos entre os agentes educativos ao longo do exercício de sua gestão e como as classifica, ao que respondeu:

“Tem surgido alguns conflitos e posso dizer que houve casos graves entre alunos, entre professores e entre estes e encarregados de educação. Os casos de conflitos entre os alunos, além dos habituais que acontecem nos recreios e que envolvem algumas brigas e insultos mútuos, houve casos em que um grupo de alunos do 6º ano se envolveu em conflitos com brigas e ameaças com armas brancas (facas e pedras). Em relação aos professores, foi necessária a intervenção da delegada e dos coordenadores no sentido de se procurar uma solução, uma vez que o caso tornou-se insustentável. Os casos de conflitos entre os encarregados de educação e professores surgem com frequência e houve situações em que uma professora esteve prestes a ser agredida dentro da própria sala de aula”

Em termos das causas que motivam ou motivaram os conflitos entre esses diferentes agentes, a sua resposta foi a seguinte:

“Geralmente, os conflitos entre os alunos têm como causa os insultos com palavras injuriosas, furtos de materiais escolares e a intolerância; entre os professores, tem por base os motivos profissionais e entre os encarregados de educação e professores por medidas disciplinares aplicadas aos alunos, «falta» de apoios pedagógicos por parte dos professores aos seus educandos, atribuição de notas das avaliações, entre outros”.

### **8.3. A gestão da escola e respetiva relação com o conflito entre os restantes agentes pessoal não docente**

Sabe-se que vários fatores contribuem para o desencadeamento de conflitos entre os agentes educativos e entre estes e o modo como a escola é gerenciada ou liderada. De referir que “é sobre os diretores que recai a responsabilidade de orientar toda comunidade escolar com o destaque para professores, alunos e pais” (Carvalho, 2012, p.199). Assim, questionámos a diretora se considera que o modo como exerce a gestão da escola tem contribuindo para o surgimento de conflitos entre os diferentes agentes, respondeu:

“No meu entender não. Tento desempenhar as minhas funções tendo sempre presente aquilo que considero que é melhor para a escola e para toda a comunidade educativa. Mas como sabe, não se pode agradar a todos. Existe e existirão sempre aqueles que se vão manifestar desfavoravelmente a algumas medidas tomadas ou que eventualmente possam vir a ser tomadas no futuro”.

### **8.3.1. Conflitos direção/professores**

Relativamente a situações de conflitos entre a direção da escola e os professores, afirma:

“Existem sempre vozes que se manifestam contra algumas medidas tomadas pela direção da escola. Tivemos casos de professores que não concordaram com algumas medidas levadas a cabo no início deste ano letivo, o que gerou algumas situações de desconforto, mas nada que não seja intransponível”.

### **8.3.2. Conflitos direção/pais encarregados de educação e direção/ alunos**

Questionada se a escola tem tido conflitos com os pais e quais seriam os motivos, a nossa entrevistada confirma nos seguintes termos:

“Houve alguns episódios devido à taxa do pagamento de matrícula e algumas medidas tomadas pela direção da escola em que estes não concordaram, como por exemplo a proibição da entrada no recinto escolar durante o período das aulas sem a devida permissão. Recebemos também reclamações por causa da degradação das casas de banho e a qualidade das refeições”.

Relativamente ao envolvimento em conflitos com alunos afirma não existirem casos relevantes, salientando que os alunos com comportamento de indisciplina são enviados pelos professores à direção. Muitas vezes mostram-se um pouco agressivos, mas ainda assim consegue lidar com as suas atitudes.

### **8.4. A resolução de conflitos**

Estudos e literaturas dizem-nos que “uma das estratégias mais adequadas para lidar com os inevitáveis conflitos que atravessam as relações interpessoais nos vários domínios do agir humano, é a negociação” (Costa, 2003, p. 115). Interrogada como tem contornado ou solucionado situações de conflitos no exercício da sua gestão, obtivemos a seguinte resposta:

“Procuramos sempre resolver os casos dos conflitos internamente através do diálogo. Por exemplo, os casos de indisciplinas nas salas de aula são geralmente solucionados pelos professores nas próprias salas; nos casos mais graves, os alunos protagonistas são encaminhados para a secretaria onde serão ouvidos e se for o caso serão sancionados com uma punição. Em casos de conflitos entre os professores, entre estes e pais e outros intervenientes da escola, tentamos sempre pela via do diálogo interno. Se o caso não ficar resolvido recorremos aos coordenadores. Houve casos de desentendimento entre pais e a direção da escola em que fomos obrigados a recorrer a intervenção da Polícia de Escola Segura. Às vezes temos estas situações que nos ultrapassam”.

### **8.5. Gestão da escola/incentivo à participação nas tomadas de decisões**

Tendo em consideração a importância da participação dos restantes agentes educativos, neste caso os pais, além dos professores, tornando a gestão mais participativa e democrática, questionámos a diretora se considera que a gestão pode ser caracterizada de democrática e participativa e obtivemos a seguinte resposta:

“Penso que sim ou pelo menos tento o máximo que puder, fazer com que as medidas tomadas tenham o parecer de todos os professores e dos encarregados de educação quando as situações assim o exigem. Existem algumas medidas que são tomadas pela escola cujas diretrizes estão ao cabo do ME e que não dependem apenas da direção da escola. Nestes casos só temos que transmitir as informações aos professores e aos encarregados de educação”.

De acordo com as suas palavras, geralmente reúne-se com todos os professores e em alguns casos com encarregados de educação, no sentido de recolha de opiniões quando a direção precisa tomar alguma decisão sobre a escola

## **8.6. A escola e a indisciplina**

A indisciplina em contexto escolar constitui um fator gerador de mal-estar e conflitos entre os diferentes agentes educativos. Muitas vezes, comportamentos considerados “inadequados” por parte dos alunos nas salas de aula geram situações que levam ao surgimento de conflitos entre professores e alunos e, dependendo da gravidade, extensivos a encarregados de educação.

Assim, questionada se tem recebido muitas queixas por parte dos professores sobre a indisciplina, a diretora respondeu que sim. De acordo com as suas palavras, “a direção da escola tem recebido muitos casos principalmente dos alunos da 3ª fase que brigam nas salas de aula e são encaminhados pelos professores à direção”.

Para solucionar casos de indisciplina que chegam ao conhecimento da direção da escola, o diálogo tem sido a estratégia recorrente. De acordo com a diretora, tentam conversar com estes alunos e se o caso for muito grave mandam chamar os encarregados de educação no sentido de juntos tentarem uma solução.

Relativamente a estratégias para a resolução de conflitos na escola, a diretora referiu apenas a estratégia do diálogo e nenhuma das outras, pelo que concluímos que não serem utilizadas nessa escola.

## **9. Discussão e cruzamento de dados**

Os resultados deste estudo permitem concluir, de acordo com as opiniões manifestadas por alunos, pais e professores, assim como o discurso da diretora decorrente da entrevista, que existem pontos comuns e divergentes em relação à visão dos conflitos pelos diferentes agentes, suas causas, formas de resolução, relação gestão/conflitos na escola e relação escola/comunidades/participação. Outros assuntos se nos depararam e em alguns casos os

argumentos utilizados nem sempre foram coincidentes na explicação dessas situações, como seguidamente analisaremos.

## **9.1. Satisfação pessoal**

As condições físicas e materiais de muitas escolas têm sido motivos de contestações de muitos encarregados de educação, dos professores e também dos alunos, em diversos bairros da cidade da Praia. As condições físicas das salas de aula, a degradação das casas de banho, mobiliários danificados e alguns inadequados, como por exemplo quadros negros, portas e janelas danificadas, vidros partidos, e a inexistência de guardas noturnos, são alguns aspetos que motivam tais contestações.

Curiosamente, a escola Pólo em questão é confrontada por alguns desses constrangimentos. A problemática das casas de banho dos alunos, a degradação de algumas salas de aula, portas e janelas são visíveis a olho nu. Ainda assim, a grande maioria dos alunos manifesta a satisfação de nela estudar. Os encarregados de educação manifestam-se satisfeitos de verem os seus filhos nesta escola e os professores, por sua vez, estão muito satisfeitos em trabalhar nesta escola por diferentes motivos já referidos. De facto, as três escolas contêm espaços amplos e agradáveis com pomares onde se podem encontrar diferentes tipos de árvores de frutos, jardins com plantas decorativas e hortos escolares. Em termos de segurança, contra invasões de pessoas indesejáveis apresentam-se minimamente vedadas. Possuem um guarda noturno e um diurno o que à partida assegura o mínimo de vigilância da escola de um modo geral. No entanto, parece não ser o suficiente em termos da vigilância dos alunos uma vez que os resultados da nossa pesquisa mostram que o nível de conflitos entre estes principalmente nas horas do recreio é elevado. As salas de aula são todas amplas e algumas encontram-se pintadas de fresco, o que lhes dá um aspeto agradável apesar de algumas portas e janelas apresentarem-se muito degradadas.

## **9.2. Conflitos na escola**

### **9.2.1. Conflitos entre os alunos – características e locais e causas**

Como já tínhamos referido num dos capítulos anteriores, Costa (2003) refere que “os episódios de conflito fazem parte do quotidiano de qualquer escola e a sua frequência é a prova mais significativa da sua inevitabilidade e da sua elevada penetração na vida da escola” (p. 197). A este respeito e em conformidade com as opiniões dos inquiridos, parece que nesta escola os conflitos que se dão com mais frequência dizem respeito aos que acontecem nas

relações entre alunos, uma vez que entre os restantes agentes escolares a frequência das respostas relativamente ao envolvimento em situações de desavenças mostra-se praticamente nula. Devemos salientar que a constatação da existência de conflitos entre os alunos tem como fundamento as opiniões manifestadas pelos próprios, através das suas respostas aos questionários, tendo em consideração que a maioria indicou que esteve envolvido em conflitos com agressões físicas. Além disso, apontam para a existência de muitas situações de conflitos com agressões físicas diariamente durante o recreio. De referir que a frequência de incidência dos conflitos é maior entre alunos do 4º e 5º anos de escolaridade e a nível do género, o masculino acusa maior envolvimento. Esta constatação, por parte dos alunos, é superior às opiniões dos docentes, embora 47% dos inquiridos tenham concordado de que a existência de conflitos entre os alunos era frequente.

Na opinião destes docentes os casos dos conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos são verbais e acontecem principalmente durante os recreios. Os que envolvem agressões físicas são encarados como casos esporádicos. Apesar de existir uma discordância de opinião entre alunos e professores sobre os conflitos que envolvem confrontos físicos, não podemos deixar de considerar que o facto de a maioria dos alunos ter assumido que já esteve envolvido em confrontos físicos «uma vez» e alguns «mais do que três vezes» constituem aspetos que nos provocam inquietação, mas que para os docentes não passam de situações normais. Parece que os professores tendem a desvalorizar os conflitos entre os alunos. Esta constatação vem ao encontro das ideias defendidas por alguns autores, segundo a qual na comunidade escolar atribuem-se prioridades aos diferentes conflitos (Chispino, 2007). De acordo com Martinez Zampa (2005) “os professores consideram que os conflitos mais frequentes e importantes se dão entre seus colegas e diretores e colocando em segundo lugar de importância os conflitos entre alunos” (Martinez Zampa, 2005, citado por Chispino, 2007, p. 20). Perante as opiniões discordantes entre alunos e professores relativamente à existência de conflitos assim como a frequência de suas ocorrências, não poderemos deixar de formular a seguinte questão: “Os professores estão minimamente a par daquilo que acontece durante o recreio?”. Além disso, os alunos dão a entender que existe uma fraca vigilância durante o recreio, e uma das várias sugestões de melhoria da escola e diminuição de conflitos deixados pelos alunos foi que os professores deveriam estar mais atentos aos alunos nos recreios. Por outro lado, os encarregados de educação consideram que alguns incidentes com os alunos nos espaços escolares são devido à falta de vigilância adequada

A literatura mostra que a maior parte dos conflitos, especialmente em escolas suburbanas (Costa, 2006), implicam diferentes fatores de entre estes, o envolvimento em disputas no recreio. Neste estudo, os fatores mais apontados pelos alunos como vetores que desencadeiam conflitos entre eles destacam-se: as provocações e os insultos com nomes feios, sendo que para os docentes a intolerância é o principal fator gerador de conflito. A indisciplina, as agressões verbais ou insultos, os empurrões, socos, chutos e pontapés durante os recreios e as indisciplinas em salas de aula constituem acontecimentos que nos fazem acreditar que os recreios desta escola constituem espaços com elevadas ocorrências de situações de conflitos entre os alunos.

Um outro aspeto a salientar que do nosso ponto de vista poderá estar também na base de tantos conflitos e comportamentos agressivos, diz respeito a proveniência da maioria destes alunos. Recorde-se que a escola é frequentada por alunos maioritariamente de bairros com graves problemas de inserção social, marcados pelo consumo de álcool e de outras drogas ilícitas, desemprego, conflitos e brigas, entre outros problemas. Muitos desses comportamentos podem ser o reflexo do ambiente sociofamiliar destes alunos. Esta constatação corrobora com Bandura (1973), segundo o qual o comportamento agressivo é socialmente apreendido. Para este teórico “as pessoas aprendem imitando o comportamento dos outros ou modelos, e essa aprendizagem ocorre ainda que essas respostas imitadas não recebam diretamente reforço nenhum” (Bandura, 1983, citado por Barros, 1987, p. 140).

### **9.2.2. Reações dos docentes face ao conflito entre alunos**

Parece que na maior parte das vezes os professores optam por dialogar com os alunos, na sequência dos conflitos nas salas de aula, alertando os pais em alguns casos. Este facto traz à baila a questão sobre a informação dos conflitos na escola entre alunos, uma das questões do questionário aos pais cuja resposta remete para a falta de conhecimento da respetiva ocorrência. Recorde-se que a grande maioria respondeu que não tinha o conhecimento de conflito na escola. Longe de desmerecer o papel dos professores na tentativa de resolução de conflitos entre alunos, uma vez que estes detêm diversas formas de poder, das quais poderão fazer uso, nomeadamente nas situações de conflito e ou tomadas de decisões, ideia esta defendida por Formosinho (1980) avançada anteriormente neste trabalho, pensamos ser sempre importante dar a conhecer aos encarregados de educação os acontecimentos, isto é, informações dos seus educandos principalmente no que se refere aos conflitos que envolvem agressões físicas. Sendo a escola e a família dois agentes fundamentais no processo de

socialização das crianças e jovens, é imprescindível que exista uma troca de informação entre ambos. Costa (2003) considera conveniente a circulação de informação entre ambos “de uma forma funcional e adaptativa definindo-se claramente as fronteiras ou limites entre os dois sistemas, facilitando a privacidade, a autonomia e a diferenciação de cada um deles” (p. 108). Neste sentido, pensamos que mesmo tentando contornar as situações de conflitos por parte dos professores, é sempre importante serem os pais informados daquilo que acontece com os seus educandos na escola e juntos procurarem a melhor forma de por cobro às situações indesejáveis. Aliás, uma das muitas sugestões referenciadas pelos encarregados de educação para a melhoria da escola e diminuição de conflitos, foi que a escola os mantivesse sempre informados dos acontecimentos que envolvem seus educandos.

### **9.2.3. Conflitos pais/professores e pais/direção da escola – características e causas**

Segundo as opiniões dos pais e professores, parece que a existência de conflitos entre ambos é praticamente inexistente. O mesmo acontece em relação à direção da escola. Uma considerável maioria, tanto de pais como de professores, considera que não é frequente a existência de conflitos entre estes, embora alguns docentes confirmem que já estiveram envolvidos em conflitos mais complicados com alguns encarregados de educação.

Curiosamente, a diretora tem uma opinião antagónica a este respeito. Segundo as palavras desta dirigente, “os casos de conflitos entre os encarregados de educação e professores surgem com frequência”. Avança ainda que em alguns casos a situação é grave e que houve um caso em que uma docente esteve prestes a ser agredida em plena sala de aula. Tanto os professores como a diretora afirmam que na base destes conflitos, como já foi referido, estão os desentendimentos entre alunos mal solucionados, aplicação de medidas disciplinares e falta de apoio pedagógico em alguns casos.

De facto, a larga experiência de trabalho em escolas suburbanas da cidade da Praia permite-nos concordar que muitos encarregados de educação vão à escola devido a motivos de conflitos que envolvem os seus educandos e que por algum motivo entendem que o professor não agiu corretamente na resolução desses conflitos, ou por ter aplicado medidas disciplinares relativamente às quais não estão de acordo. O mesmo acontece em relação ao apoio pedagógico. Alguns encarregados de educação acusam os docentes de não darem a devida atenção aos seus educandos e responsabilizando-os pelo mau resultado dos alunos.

A este respeito, devemos aqui recordar que as escolas em questão estão superlotadas e o rácio de aluno por sala é de 26. No entanto, o número de alunos por sala muitas vezes

ultrapassa os 36, o que dificulta a tarefa do professor. As dificuldades tornam-se ainda maiores quando nestas salas encontramos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sendo que os docentes não possuem uma formação adequada para trabalhar com estes alunos. Relativamente ao conflito com a direção da escola, como já foi referido, a grande maioria dos encarregados de educação deste inquérito entende que não é frequente. No entanto, consideram que o nível de relacionamento entre ambos nem sempre é amigável. Questionados a este respeito, 54,7% consideram o relacionamento amigável “às vezes” enquanto 22,7% consideram que não é amigável. Por sua vez, a diretora fala em alguns episódios *originados* por medidas aplicadas na escola, nomeadamente a taxa do pagamento de matrícula e algumas medidas tomadas pela direção da escola em que estes não concordaram, como por exemplo a proibição da entrada no recinto escolar durante o período das aulas sem a devida permissão, assim como reclamações por motivos da degradação das casas de banho e a qualidade das refeições. Assim sendo, parece que as escolas apresentam motivos razoáveis para que se desencadeie alguma contestação junto à direção. Até certo ponto, algumas reivindicações de alguns encarregados de educação podem ser consideradas legítimas, tendo em consideração outros aspetos. Senão vejamos: a escola é maioritariamente frequentada por alunos cujas famílias possuem poucos recursos financeiros e o custo de matrícula no valor aproximado de quinhentos e setenta escudos (570\$), em que vinte escudos (20\$) correspondem a taxa da matrícula, cinquenta escudos (50\$) pela contribuição da cantina escolar e quinhentos escudos (500\$) destinados ao pagamento de um guarda diurno, pode constituir um peso acrescido nas despesas, principalmente para aqueles que possuem dois ou mais educandos. Recorde-se que os guardas diurnos referem-se às escolas Abela e Luar. De destacar que a quantia estipulada para o pagamento do guarda diurno foi estipulada pela associação de encarregados de educação no início do ano de 2002. Na escola satélite de Belavista por não possuir um guarda diurno, a matrícula era de apenas 70 escudos sendo que 50 correspondia à contribuição para a cantina escolar e 20 para o impresso da matrícula. Entretanto, a gestão da escola considerou que havia a necessidade de uma encarregada de limpeza para as salas de aula e aumentou a matrícula para 270 escudos. O certo é que estas medidas são contestadas por muitos que as consideram injustas, argumentando por exemplo, que a segurança da escola é um dever do Estado; o estado degradante das casas de banho dos alunos que já perdura há alguns anos e a qualidade das refeições quentes distribuídas diariamente muitas vezes consideradas menos boa por muitos alunos e pais, originam

descontentamentos; algumas medidas levadas a cabo pela direção sem pré-aviso ou diálogo com os encarregados de educação levam a criação de um certo desconforto no seio da comunidade escolar, uma vez que estas medidas podem ser encaradas como arbitrárias. Por sua vez, alguns encarregados de educação acusam a diretora de agir com certa arrogância e desrespeito aos mesmos em reuniões escolares. Dada a existência destes aspetos menos positivos, pensamos ser pertinente a escola e a direção repensarem alternativas de modo a minimizar estes aspetos que perturbam o bom relacionamento entre estes intervenientes para o bem dos alunos e o desenvolvimento da escola.

#### **9.2.4. Conflitos entre os docentes, entre estes e os alunos e a direção da escola**

O conflito caracteriza-se como o resultado da diferença de opinião de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas pelo que a evidência da sua manifestação no universo da escola constitui uma realidade dada a “divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre professores” (Chrispino, 2007, p. 16). Como uma das causas de conflitos, o referido autor aponta a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas e condições para estabelecer o diálogo. Curiosamente, parece que esta escola é pouco afetada pelo fenómeno do conflito no que se refere a relação entre docentes e demais agentes educativos. A grande maioria (85%) assinalou que nunca esteve e nem tem ou teve conhecimento (75%) de colegas envolvidos em conflitos quer com colegas, encarregados de educação ou alunos. Por outro lado, quase todos (75%) consideram que existe uma boa relação de convivência entre os professores e rejeitam deste modo a ideia de que esta seja conturbada. Dos inquiridos apenas 25% discordam dessa opinião.

Decorrente dos aspetos citados, pensamos que pode existir uma certa dificuldade por parte dos docentes em assumirem a existência de conflitos, uma vez que no dizer da diretora da escola existem frequentes casos de conflitos entre estes. De acordo com esta dirigente, houve casos em que foi necessária a intervenção da delegada e dos coordenadores no sentido de se procurar uma solução. O mesmo acontece em relação ao conflito docente/direção da escola. Quase todos consideram que não é frequente a existência de conflitos entre estes dois intervenientes (77,5%). Além disso, 87,5% consideram que existe um clima de relação que favorece o diálogo entre estes dois agentes educativos. Esta constatação constitui um fator de satisfação tendo em consideração que parece demonstrar a existência de um bom clima de entendimento e de respeito mútuo entre estes dois intervenientes, o que facilita o processo de ensino. No entanto, apesar dos docentes apontarem que existe um clima de relação que

favorece o diálogo entre a direção e os docentes, a maioria aponta como uma das causas do conflito entre estes dois agentes a falta de diálogo (67,5%). Neste sentido, a contradição demonstrada na opinião de muitos docentes leva-nos a concluir que parece existir uma espécie de receio por parte de alguns no que diz respeito a manifestação de suas opiniões, ou seja, parece que existe algum desconforto relativamente à manifestação daquilo que sentem e pensam.

Relativamente ao envolvimento em conflito com alunos, a grande maioria dos docentes nunca esteve e também não teve conhecimento de colegas nesta situação. De certa forma, esta situação é aceitável até certo ponto, considerando o nível escolar destes e suas idades. Além do mais, a relação professor/aluno é muitas vezes “atravessada por um vínculo afetivo que ultrapassa qualquer situação de aprendizagem” Costa, 2003 (p.168). Desta forma, pensamos que a figura do professor é muitas vezes encarada com paternalismo, principalmente pelos alunos das classes mais baixas, o que do nosso ponto de vista pode reforçar a relação do respeito pela autoridade formal e informal destes perante os alunos. No entanto não podemos deixar de referir os aspetos de indisciplina apontados pelos alunos e as situações de conflitos abordados pela diretora da escola nas salas de aula aquando da nossa entrevista.

A este respeito, Costa (2003) refere a importância da qualidade da relação entre professores e alunos. Para esta autora, a probabilidade de os conflitos serem integrados positivamente na organização quotidiana da vida escolar depende do clima de confiança que se poderá estabelecer entre professor e aluno. Por sua vez, aponta para um arrastar de conflitos quando esta relação se assenta numa “comunicação precária prejudicando deste modo o bom funcionamento relacional e institucional” (*ibid*, p.169).

### **9.3. A gestão da escola e sua relação com o conflito entre os agentes educativos**

Na comunidade escolar, a função da liderança é exercida pelo diretor que, enquanto líder, tem sobre si a responsabilidade de cumprir as suas funções em prol do desenvolvimento da escola e da comunidade escolar. Para isso, “não basta saber planejar, implementar, operar, avaliar, é preciso que saiba também estimular, coordenar e controlar, atendendo as pessoas e as suas peculiaridades individuais e grupais” (Lakatos, 1997, p.153). O perfil e as competências do líder são apontados por diversos autores como o fator determinante no desenvolvimento da escola, além dos resultados escolares dos alunos. Silva (2010) defende que, fundamentalmente, 20% dos resultados escolares são reflexos da liderança que existe na

escola. Na mesma linha de ideia, Torres e Palhares (2009), relacionam uma boa liderança a uma boa organização e administração da escola assim como aos resultados escolares. Ou seja, “o modo como os diretores escolares se relacionam com os outros, tem um grande impacto no ambiente que a escola vive e nas disposições psicológicas dos sujeitos, pois serão propiciadoras de efeitos benéficos ou catastróficos para a organização escolar” (Carvalho, 2012, p.202). Neste sentido, quisemos saber dos professores inquiridos se consideram que a forma como a diretora gere o Pólo tem contribuído para o surgimento de conflitos no seio dessa comunidade escolar. Dos inquiridos, (38,9%) correspondente a 21 docentes consideram que “não” e 9,3% equivalente a 5 professores consideram que “sim”. Cerca de 25, 9%, correspondente a 14 docentes, responderam que “às vezes” existe esta ligação. Relativamente às justificativas, 9,3% consideram que a diretora é aberta ao diálogo, 1,9% que os problemas são resolvidos de forma serena enquanto que 14,8%, entendem que muitas vezes não recorre ao diálogo e age de forma autoritária. Por sua vez, apenas 22,7% dos pais inquiridos consideram que existe uma relação amigável com a direção da escola. Cerca de 54,7% consideram que essa relação acontece “às vezes” e 22,7% pensam que “não” existe um bom nível de relacionamento, embora a grande maioria deixe claro que pessoalmente não tem motivos de reclamação da atual diretora da escola. No entanto, apenas 13,8% consideram que tem feito um bom trabalho.

Com base nos factos supra citados, e suportados pelas opiniões da maioria dos encarregados de educação e muitos professores, pensamos que, de algum modo, a forma como a escola vem sendo gerida pode estar relacionada com algumas situações de conflitos entre alguns intervenientes, nomeadamente a direção e encarregados de educação, devido a alguns fatores já citados e também no que diz respeito aos aspetos ligados à comunicação. Apercebe-se que a comunicação é bastante afetada por diálogo que, a nosso ver, é considerado pouco satisfatório, o que gera um clima de descontentamento.

A este respeito, vale recordar que a forma de comunicação do diretor afeta o interagir dos agentes educativos, pelo que é preciso estar atento para que não se manifeste o autoritarismo de uma imposição (Carvalho 2012).

#### **9.4. Interação – Gestão escolar/comunidade educativa**

Na opinião dos docentes, a gestão praticada nesta escola facilita a interação entre os professores, os alunos e encarregados de educação, facto que para nós demonstra uma certa incongruência, dado a alguns aspetos já feridos anteriormente, como por exemplo a questão

relativa à comunicação e à relação com a direção da escola. Recorde-se que um número considerável tanto de docentes como de encarregados de educação associou à direção da escola algumas situações de desconforto no seio da comunidade educativa. Da análise dos dados recolhidos no questionário relativamente à questão *“Em sua opinião, a gestão praticada nesta escola é considerada democrática? Porquê?”*, 19 docentes responderam *sempre* e apenas 1 professor considera que não. Mas cerca de 20 responderam que acontece *às vezes*, o que nos faz pensar que não acreditam numa gestão verdadeiramente democrática nesta escola. Apesar de 2 docentes considerarem que a direção é descentralizada e comunicativa, 8 que é aberta, 4 que os professores são livres de se expressarem e 2 que a diretora sempre pede a opinião antes de tomar uma decisão, 10 consideram que muitas vezes as decisões importantes que requerem a participação de todos ficam a cargo de um grupo minoritário, 5 que muitas vezes a diretora apresenta atitudes autoritárias, falta de humildade e inibe a participação dos professores e não só. Apenas 1 dos docentes entende que informações sobre a escola, como por exemplo o balanço da gestão financeira, são escassas.

A partir dos dados apresentados verificamos que os docentes estão divididos quanto a forma de gestão ou das atitudes da direção, o que nos leva a pensar que pode existir uma certa divisão no seio dos docentes face às tomadas de decisão da direção, uma vez que muitos se sentem excluídos e mostram-se insatisfeitos perante algumas formas de agir da direção.

Quanto à relação entre encarregados de educação e a direção, podemos avançar que existe um certo desfasamento relativamente àquilo que os docentes consideram face ao que acontece na realidade. Como já referimos, os docentes consideram que a gestão praticada nesta escola facilita a interação entre os diferentes agentes educativos. No entanto, quando questionámos os encarregados de educação *“A direção da escola mantém um nível de relacionamento amigável com os encarregados de educação?”* verificamos que 22,7% consideram que *sim*, 54,7% *às vezes* e 22,7% *não*. Além do mais, os encarregados de educação são de opinião que existe um fraco incentivo por parte da escola relativamente às suas presenças na escola. Quando questionados *“Você considera que a escola tem incentivado a participação dos encarregados de educação nos assuntos da escola?”* 60,7% responderam *às vezes*, 32% responderam *“não”* e apenas 6,7% *“sim”*. Este facto leva-nos a concluir que a proximidade escola/comunidade, neste caso a família, é fraca. A própria diretora, aquando da nossa entrevista, fez referência a este facto. Questionada sobre a participação dos pais na escola disse-nos que geralmente os pais aparecem quando são chamados ou quando por algum

motivo não estão satisfeitos com as atitudes dos professores. Por isso, considera que a participação dos encarregados de educação é reduzida.

A questão da participação vem estipulada na Lei de Base do Sistema Educativo Caboverdiano (Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, revista pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio), que defende a participação dos diversos seguimentos da comunidade educativa, ao estabelecer no seu artigo 4º (Direitos e deveres no âmbito da educação) que a família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas ações de promoção e realização da educação. O mesmo artigo define ainda que o Estado, através dos seus órgãos competentes, dinamiza por diversas formas a participação dos cidadãos e as suas organizações na concretização dos objetivos escolares. Portanto, a participação dos encarregados de educação e da comunidade constitui um ato legítimo estipulado pela Lei, que atribui alguns poderes a estes agentes educativos, tornando a gestão das escolas mais democrática, pelo que as escolas, através dos seus dirigentes, devem estimular essa participação. Neste sentido, quisemos saber junto dos encarregados de educação se consideravam a gestão desta escola democrática e constatamos que 43,3% consideram *Sim*, 40% consideram-na *Às vezes* e cerca de 16,7% consideram *Não* democrática. Pensamos que o facto de estes encarregados de educação manifestarem uma certa dúvida quanto ao modelo de gestão praticado na escola, pode estar relacionado com a questão de serem convidados a participar em decisões importantes que dizem respeito à escola. Quando questionados “*Você participa ou já participou de alguma decisão importante tomada na escola?*”, 55,3% responderam que não, e 43,3% responderam que elas tiveram lugar em reuniões escolares.

Perante os dados analisados, conclui-se que a participação em assuntos importantes da escola, como por exemplo o Projeto Educativo da Escola, é praticamente inexistente, embora a diretora afirme o contrário. Como já foi avançado anteriormente, a escola possui um projeto escolar de cuja elaboração só fez parte a direção e alguns professores sem nenhuma colaboração com os encarregados de educação. Neste sentido, pensamos que a existência de uma Associação de Encarregados de educação faria toda a diferença, uma vez que certamente estaria presente em representação desses agentes educativos o que reduziria a perceção de serem meros recetores de transmissões de informação de decisões tomadas pela escola.

Como já foi avançado num dos capítulos anteriores, a relação entre a escola e a família constitui uma necessidade. Costa (2003) considera que essa relação é indispensável, independentemente das dificuldades provenientes de fatores que interferem entre estas, na

medida em que contribui para o processo do desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, estamos de acordo com Carvalho (2012) quando diz que “é importante que o líder reconheça valor nos outros e potencie esses atributos, sendo que os outros também são pais e não somente os professores” (*ibid.* p.205). E dada a importância da família no processo educativo, é elementar a sua participação e cabe às escolas a responsabilidade do seu incentivo. A este respeito quisemos saber dos encarregados de educação se a escola incentivava a respetiva participação. Concluímos que 60,7% consideram haver incentivo “Às vezes”, 32% consideram que não há incentivo e apenas 6,7% entendem que existe incentivos. Assim, pensamos que à falta de incentivo pode ser um dos fatores da fraca participação dos encarregados de educação nos assuntos escolares. De acordo com a diretora, a estratégia que a escola tem adotada para atrair as famílias à escola tem passado por alguns convívios referentes às datas do dia da mãe e do pai e também às festas de finalistas.

Em síntese, pode dizer-se que as relações que ocorrem neste estabelecimento de ensino são marcadas pelo poder simbólico<sup>12</sup>, poder formal e impessoal das organizações burocráticas. Os atores interagem sob o comando da diretora, cujas decisões ou são tomadas a nível da diretoria ou aprovadas pelo Conselho do Pólo de cuja constituição, conforme verificámos, não fazem parte o pessoal não docente nem os elementos representantes dos encarregados de educação.

Enquanto autoridade maior e presidente do Conselho do Pólo, a diretora exerce um poder simbólico, reconhecido por todos e vivenciado às vezes com questionamentos e desagradados, conforme foi verificado através dos dados obtidos nos questionários. É facto que as resistências e antagonismos naturais entre alguns agentes nomeadamente entre os docentes, entre estes e a direção da escola e encarregados de educação e entre a direção e estes últimos, raras vezes se manifestam abertamente no dia-a-dia.

---

<sup>12</sup> Bourdieu (1989) considera que o poder simbólico é o poder de construção da realidade que tenta estabelecer uma ordem gnosiológica, ou seja, o sentido do mundo supõe um conformismo lógico, uma conceção homogénea que torna possível a concordância entre as inteligências. Neste sentido, os símbolos são instrumentos de integração social, conhecimento e comunicação que tornam possível o consenso do sentido do mundo social como também da reprodução da sua ordem.

## **9.5. Formas de resolução dos conflitos e respectivas consequências no seio da comunidade educativo**

Parece que a resolução de conflitos nesta escola se baseia no diálogo. No entanto, vale referir que não existe um processo estruturado para o efeito. Pelo que constatamos, o Conselho de Disciplina da escola não funciona e na maioria das vezes são os professores a tentarem resolver os conflitos entre os alunos o que, do nosso ponto-de-vista, constitui um aspeto positivo a considerar. No entanto, o problema que se coloca tem que ver com a forma como estes conflitos são solucionados, uma vez que os docentes não têm formação na área de resolução pela mediação que seria a melhor forma de solucionar casos de conflitos. Por sua vez, 54% dos encarregados de educação, correspondente a 81 dos inquiridos são da opinião de que muitas situações de conflito mal resolvidos entre os alunos levam ao surgimento de conflitos entre os encarregados de educação e os professores, o que nos conduz a pensar que muitas vezes não estão de acordo com o modo como se processa essa resolução.

De acordo com os dados obtidos através do questionário aplicado aos alunos, pudemos perceber que algumas vezes os alunos são chamados pelos professores para uma conversa em particular, outras vezes são repreendidos e postos de castigos (privação de recreios ou participação em atividades recreativas). Algumas vezes são encaminhados para a diretoria onde serão ouvidos pela diretora da escola. De acordo com esta dirigente, isto só acontece perante casos de conflito mais complexo e, nestas circunstâncias, tenta dialogar com estes alunos e se entender que seja o caso, manda avisar os encarregados de educação para comparecerem na escola a fim de tomarem conhecimento da situação e juntos chegarem a uma solução. Caso considere que não seja necessário ela própria encarrega-se de aplicar medidas corretivas a estes alunos.

Relativamente à resolução de conflitos entre os restantes agentes educativos (professores e encarregados de educação) a situação é mais complexa. De acordo com a diretora da escola, quando ela não consegue com que os envolvidos cheguem a um entendimento, recorre ao apoio dos coordenadores no sentido de por cobro à situação.

Sabemos que os episódios de conflitos fazem parte do quotidiano de qualquer escola. Assim, é fundamental que se procure a melhor forma de os solucionar sob o risco os tornar mais graves com soluções inadequadas.

No caso da escola em questão, pensamos que apesar dos esforços tanto dos docentes como da diretora na resolução dos conflitos entre os alunos e os professores e entre estes e os encarregados de educação, seria uma mais-valia caso existisse uma equipa com um mínimo de preparação que pudesse colaborar em situações de conflitos mais complexos. Além do mais, a Comissão da Disciplina não funciona e é praticamente a diretora da escola que tenta solucionar a maioria dos casos de conflitos que surgem. Do nosso ponto de vista, a situação torna-se bastante delicada uma vez que a diretora, apesar da sua boa vontade, não tem formação na área da mediação, pelo que pensamos que a sua intervenção pode, em alguns casos, não produzir os efeitos que se espera que, evidentemente, seriam de levar as partes a chegarem a um acordo.

Como já avançamos anteriormente, seria fundamental que a escola tivesse uma comissão com um mínimo de formação na área de resolução de conflitos pela mediação, na medida em que, além de ser mais adequado, permitiria aos envolvidos desenvolverem um conjunto de habilidades que lhes permitiriam ter um comportamento mais assertivo no convívio diário e socialmente aceite.

Como já o referimos num dos capítulos anteriores, Oliveira (2009) atribui à resolução de conflitos pela mediação um carácter pedagógico. Este autor refere um conjunto de benefícios que este modelo proporciona aos envolvidos, nomeadamente “o desenvolvimento de capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação de diferentes perceções da realidade” (p.48).

A mediação de conflitos na escola confere aos sujeitos envolvidos Grave-Resendes, (2004) a possibilidade de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja aceitável. Esta autora refere ainda que a mediação escolar apresenta muitas vantagens, de entre elas a melhoria da comunicação, o clima da escola, a formação integral do aluno e a preservação das relações sociais, pelo que constitui um elemento indispensável para a escola enquanto espaço educativo e cultural do homem (Grave-Resendes, 2004)

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegamos a etapa final do nosso trabalho. Nela procuramos dissecar as conclusões a que chegamos tendo presente a fundamentação teórica e o estudo empírico realizado. Apesar de o estudo de caso não permitir a generalização de conclusões dado a delimitação do objeto de estudo, acreditamos que os resultados obtidos estão de acordo com as pesquisas realizadas no âmbito desta pesquisa. Assim sendo começamos por referir ao tema que constitui o problema do nosso estudo.

O conflito, enquanto fenómeno inerente à existência humana, está presente em todas organizações, sendo a sua ocorrência mais frequente nas organizações escolares, dado as especificidades relacionadas com a sua natureza organizativa. Portanto, a escola constitui um campo propício à emergência de conflito e, de entre os vários fatores de sua ocorrência, o poder constitui um dos mais complexos, na medida em que, dependendo do modo como for exercido, irá contribuir para agravar ou amenizar situações conflituais provenientes das diversas formas de interpretação das normas da escola por parte dos seus elementos. A relação poder-conflito é, por conseguinte, incontornável e está relacionada com a natureza simbólica da experiência humana, com o facto de a relação do homem com o mundo intersubjetivo e com o seu próprio mundo subjetivo depender da mediação. A análise reflexiva desta temática a nível das escolas tem vindo a ser bastante debatida entre académicos, pelo que foi neste sentido que perspetivamos o seu desenvolvimento neste trabalho, num desejo de contribuição para a perceção deste problema na escola, onde trabalho e o modo como a liderança pode influenciar a interação entre os seus agentes. Neste sentido, vale referir que a liderança desempenha um papel preponderante no processo de interação entre os diferentes agentes educativos, uma vez que a sua prática será refletida no modo como procedem os elementos da comunidade educativa, ou seja, “os valores, os propósitos ou objetivos, o conhecimento das situações e o modo como os diretores se relacionam com os outros, tem um grande impacto no ambiente que a escola vive e nas disposições psicológicas dos sujeitos” (Carvalho, 2012, p.202). Consideramos por isso que os fenómenos de conflito em contexto escolar estão ligados a fatores exógenos, mas sobretudo aos aspetos endógenos. Para a compreensão destes fatores, concorrem basicamente os aspetos ligados à heterogeneidade social e cultural dos alunos, o meio social envolvente, as relações de poder e o estilo da liderança. Sabemos que a instituição escolar é um sistema aberto à interação com o meio e, por isso também, aberto às

tensões e desequilíbrios provenientes das mudanças na sociedade, o que acaba por se refletir na vida escolar, principalmente dos alunos.

Assim, no nosso estudo tivemos como propósito investigar em que medida o fenómeno interação-poder, conflito e negociação vem sendo vivenciado nas escolas cabo-verdianas, mais concretamente no Pólo XX de Terra Branca no concelho da Praia, Ilha de Santiago, e compreender a função das lideranças na resolução dos conflitos, estabelecendo a distinção entre as diferentes lideranças. Portanto, neste estudo analisamos os conflitos que se estabelecem nas relações de poder entre os diferentes agentes educativos da escola, suas negociações e o modo como as decisões da liderança interferem na resolução dos mesmos.

Relativamente às relações que se estabelecem nesta organização escolar, concluímos que são marcadas pelas tensões conflituais nas interações entre os seus diferentes agentes. Este facto está evidente em elevado número de conflitos com brigas diárias entre os alunos e na existência de atos de indisciplina nas salas de aula, constatados nesta investigação. A indisciplina, as agressões verbais ou insultos, os empurrões, socos, chutos e pontapés durante os recreios e a indisciplina em sala de aula, constituem acontecimentos que nos fazem acreditar que os recreios desta escola constituem espaços com elevadas ocorrências de situações de conflitos entre os alunos. Nesta base, pensamos que recai sobre a direção da escola a grande responsabilidade de melhor organizar os recreios e dos professores em gerir as atividades na sala de aula, de modo a minimizar os comportamentos agressivos durante os intervalos e atitudes indisciplinados nas salas de aula. Do mesmo modo, a existência de uma relação tensa entre muitos professores e encarregados de educação em relação à direção da escola devido às medidas consideradas autoritárias, levadas a cabo pela diretora da escola, reiteram o nosso ponto de vista. Além disso, mais de metade dos encarregados de educação inqueridos considera que o nível de relacionamento entre estes e a direção nem sempre é amigável. Recorde-se que 54,7% consideram o relacionamento amigável “às vezes” enquanto que 22,7% consideram que não é amigável. O facto de existir um conjunto de situações, como por exemplo a quantia estipulada para o pagamento da matrícula, o estado degradante das casas de banho dos alunos e a qualidade das refeições quentes distribuídas diariamente, algumas medidas levadas a cabo pela direção sem pré-aviso ou diálogo com os encarregados de educação permite-nos considerar que existe um certo desconforto que gera conflitos na relação entre estes dois agentes educativos. Dada a existência destes aspetos menos positivos, pensamos ser pertinente a escola e a direção repensarem alternativas de modo a minimizar

estes aspetos que perturbam o bom relacionamento entre estes intervenientes para o bem dos alunos e o desenvolvimento da escola. A este respeito, Costa (2003) entende que apesar da relação entre a escola e a família se basearem num sentimento de desconfiança, avanços e recuos, ela é imprescindível ao processo do desenvolvimento dos alunos.

Relativamente à relação entre professores e os encarregados de educação, podemos concluir que existe um certo equilíbrio, apesar de alguns episódios de desentendimento por parte de alguns pais por motivos que dizem respeito a medidas disciplinares aplicadas aos seus educandos e também por motivos do foro pedagógico. Estes entendem que os professores não dão a devida atenção aos seus filhos nas salas de aula, pelo que os responsabilizam pelo insucesso dos filhos. Quanto à gestão da escola e sua ligação com a forma como interagem os restantes elementos da comunidade educativa, pensamos que apesar das iniciativas levadas a cabo pela direção, no sentido de facilitar suas interações, a liderança exercida pela diretora tem sido afetada por uma certa falta de diálogo com os demais intervenientes escolares assim como no incentivo às suas participações, o que, de algum modo, tem contribuído para a ocorrência de algumas situações de conflitos entre a direção e os encarregados de educação e alguma crispação em relação a alguns professores. Assim, face aos nossos resultados e perante uma reflexão sobre os mesmos, a título de contribuição, elencamos, a seguir, algumas propostas que acreditamos serem úteis no auxílio da construção de uma escola onde a interação dos agentes tenha como base o diálogo, os conflitos sejam identificados e geridos construtivamente, suportados numa liderança verdadeiramente democrática e onde a participação de todos seja uma realidade:

- Dinamizar o espaço do recreio com atividades lúdicas (jogos dirigidos, música, danças) sob a vigilância de adultos no sentido de diminuir brincadeiras agressivas e conflitos com agressões.
- Proporcionar aos alunos experiências que os façam perceber que os comportamentos agressivos não são os mais eficazes no que diz respeito a defesa dos seus direitos, das suas posições e/ou ideias.
- Ampliar e fortalecer o espaço de participação, nomeadamente nas tomadas de decisões importantes da escola, em projetos educativos, reuniões escolares entre outros, de modo a que todos se sintam úteis e integrados.

- Fortalecer os órgãos de gestão da escola com a dinamização da associação de pais e a inserção deste órgão nas tomadas de decisões.
- Efetivar a distribuição da liderança de modo a envolver todos os elementos ou agentes educativos de modo que a participação possa ser reconhecida em equipas de liderança.
- Apostar na criação de uma comissão com um mínimo de formação na área de resolução de conflitos pela mediação, no sentido de colaborar na busca da melhor forma de solucionar os conflitos entre os agentes escolares.

Sabemos que a escola é um lugar de conflito por excelência devido a diversos fatores relacionados com poder, interpretações de normas, choques culturais, etc., que condiciona a interação entre os seus agentes, o respetivo desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, é necessário que os líderes escolares adotem estratégias que contribuam para uma liderança que mobilizem toda a comunidade educativa no sentido de se atingirem as metas preconizadas. Assim, “uma liderança transformacional, com impacto nas aprendizagens dos alunos, mas igualmente distribuída com aqueles que mais ou menos diretamente estão ligados ao ensino e à educação”, parece ser o ideal (Carvalho, 2012, p. 206).

Para finalizar a nossa pesquisa, não podemos deixar de referir alguns aspetos que, de algum modo, limitaram a nossa tarefa. Aliás, independentemente da natureza do estudo, seja ele quantitativo ou qualitativo, do referencial teórico escolhido e dos procedimentos metodológicos utilizados, ele apresenta sempre limitações. No presente caso, uma das limitações a ser mencionada prende-se com a recolha do referencial teórico, devido a algumas dificuldades de acesso a determinadas bibliografias. No entanto, pensamos que elas contribuem, por um lado, para uma melhor compreensão da problemática pesquisada, tendo em consideração o meio onde se desenrolou o estudo e, por outro, potenciaram sinais daquilo que poderão ser realidades em muitas outras escolas do ensino básico cabo-verdiano. Outra limitação marcante neste trabalho diz respeito a constrangimentos de muitos professores em responderem honestamente algumas questões mais sensíveis do nosso ponto de vista relativamente às perguntas sobre a liderança da escola. Com isso pensamos que: ou há uma certa preferência de permanência na zona do conforto por parte destes docentes em deixar tudo como está mesmo sabendo que as coisas não vão bem ou têm medo de manifestarem claramente as suas ideias devido às possíveis responsabilizações de suas opiniões. Perante este facto, pensamos ser de extrema importância a adoção de entrevistas a alguns

intervenientes com o destaque para o uso da técnica de *focus* grupos numa futura pesquisa. Ciente da impossibilidade de generalização das conclusões obtidas, a compreensão que aqui ensaiamos, pese embora a subjetividade que comporta, levanta problemas que poderão suscitar uma reflexão mais sistemática e, conseqüente, para a organização e o funcionamento das escolas do ensino básico em Cabo Verde. Neste sentido, ainda tendo em conta as limitações anteriormente citadas, queremos realçar a importância de novos estudos sobre a temática - interação: poder, conflito e negociação nas escolas de maiores dimensões com outros níveis de ensino e noutros contextos organizacionais. Acreditamos que este trabalho poderá abrir uma importante linha de pesquisa voltada para uma melhor compreensão da influência da liderança nas interações entre os diferentes agentes educativos bem como o impacto da implementação de um projeto de mediação na resolução de conflitos no seio da comunidade escolar.

## **BIBLIOGRAFIA**

- AFONSO, P.L.** (2009). *Liderança. Elementos-chaves do processo*. Lisboa: Escolar Editora.
- ALVES, J. M.** (1995). *Organização, Gestão e projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edição ASA.
- ANDRADE, M. E.** (2005). *Gestão democrática na escola pública: um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte*. Dissertação de mestrado de Universidade Federal de Pernambuco. CE Educação.
- AZEVEDO, J.** (2003). «Entre la escuela y el Mercado de trabajo. Un análisis crítico sobre las transiciones», in *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza Editorial, Madrid.
- BACHARACH, S. B.** (1988). “Notes on a Political Theory of Educational Organizations”. A. Westoby (Edit.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, pp. 277-288. (Ed. Orig. 1983).
- BARROS, C. S. G.** (1987). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. 5ª Edição. Edições Bom Livro, São Paulo.
- BASS, B. M; Avolio, B. J.** (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Manual and sampler Set, 3ª ED. Gallup Leadership Institute, California: Mind Garden.
- BELL, J.** (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: radiva
- BENAVENTE, A.; Carvalho, A.** (1995). “Conflitos na escola: textos e contextos” in *Educação, Sociedade e cultura*. Porto: Edições Afrontamento nº 3, pp143-199.
- BENTO, A.** (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça y A. Bento (Org.). *Educação em tempo de Mudança* (p. 31-54). Funchal: Grafimadeira.
- BENTO, A. e Ribeiro, M.** (2009). *Análise das Práticas e dos Comportamentos de Liderança dos Alunos da Universidade da Madeira*. XIII Encontro Nacional Educação em Ciências, Castelo Branco, Portugal, Setembro, 1-14, 2009.
- BERGAMINI, C. W.** (1994). *Liderança. Administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- BOTERY, M.** (1993). *The thics of educational management*. London: Casel Educational.
- BRITO, C.** (1994). *Gestão escolar participativa. Na escola todos somos gestores*. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora Lda, 1994.
- BRYMAN, A.** (1992). *Charisma and Leadership in organizations*. London: Sage.

- CAPPELLE**, M. C. A.; Melo, M. C.; Brito, M. J. M.; Brito, M. J. (2004). Uma análise da dinâmica do poder e das relações de género no espaço organizacional. *ERA-eletrónica*, v. 3, nº2, art. 22, 2004.
- CARDOSO**, M. (2007). *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Educação Infra-estruturaa como factores de desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- CARVALHO**, A. (2006). *A Memoria Educativa Recuperada de Cabo Verde Boletim*. Praia: Centro Cultural Português/IC Praia.
- CARVALHO**, M. A. (1998). Ensino Básico Integrado, Caderno 2. Instituto Pedagógico de Cabo Verde, 1998.
- CARVALHO**, M. J. (2012). *A liderança na organização escolar: O Diretor*. Praxis educacional Vitoria da conquista v.8 nº 13 p. 193-209 jul./dez. 2012.
- CASTANHEIRA**, P., & Costa, J. A. (2007). Liderança Transformacional, Transacional e Laissez- faire: um estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (org), *A Escola Sob Suspeita* (pp. 141-151) Porto: ASA.
- CHAMBEL**, M. J. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- CHIAVENATO**, I. (1983). *Introdução à Teoria geral da Administração*. McGraw-Hill, S. Paulo, 3. ed. Vol.2.
- CHIAVENATO**, I. (2007). *Teoria geral da Administração*. McGraw-Hill, S. Paulo, 3. ed. Vol.2 88-89.
- CHRISPINO**, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- COLEMAN**, J. S. e Husten, T. (1990). Tornar-se adultos numa sociedade em mutação, Lisboa: Afrontamento.
- CORREIA**, A. (2008). *Análise sectorial da educação e desenvolvimento em Cabo Verde. Que intervenção*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA**, J. M. (2005). *De como a Educação contribuiu para o Processo de Desenvolvimento Sócio - Económico de Cabo Verde*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA**, J. A. & Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas*. Contributo de análise organizacional RBPE - v.1, p.13-44 jan./abr. 2015.

- COSTA, J. A.** (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: edições ASA.
- COSTA, M. E. & Matos, P.** (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, M. E. & Vale, D.** (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Ministério da Educação - I.I.E.
- COSTA, M. E.** (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CROZIER, M. e Friedberg, E.** (1977). *L'Acteur et le système*. Paris: Seuil.
- DALLA LANA, R.; Andrade, P. P.; Bonaldo, A. S.; Muller, M. F.** (2012). *As organizações como fonte de conflitos de poder*. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 9, nº 3, p. 506-519, jul./set. 2016. In <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/download/10055/pdf>. Acesso em [novembro de 2016].
- DELGADO, L. M.** (1985). *Organizacion General de um Centro EGB*, in Sáenz, “Oscar – Organizacion Escolar, pp. 169-187), Anya, Madrid.
- DIAS, R.** (2008). *Sociologia das organizações*. São Paulo: Ática. In <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em [agosto de 2016].
- ETZIONI, A.** (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Sobre o poder, o Engajamento e seus correlatos. São Paulo: Zahar Editores.
- ETZIONI, A.** (1996). *The new golden rule: community and morality in a democratic society*. New
- FARIAS, L. A. B.** (1999) “Poder e cultura nas organizações contemporâneas”. In Revista Unicsul. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul. Ano 4, número 6, dez (1999).
- FERREIRA, A. B. de H.** (1993). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIELDER, F. E.** (1967). *A theory of a Leadership effectiveness*. N. Y., Mc-Graw-Hill Book Company.
- FONSECA, A.** (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa; A.N. Mendes e A. Ventura. (org). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, J.** (1980). *As bases do poder do professor*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XIV, pp. 301-328.
- FORMOSINHO, A.** (1984). “A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática centralizada”, in *O Ensino*, nº 7-10 pp101-107.

- FORMOSINHO, A.** (1999). *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- FOUCAULT, M.** (1992). *Microfísica del poder*. (3rd ed.). Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- FREITAG, B. & Rouanet, S. P.** (1993). *Habermas*. São Paulo: Ática.
- FRIEDBERG, E.** (1995). *O poder e a regra. Dinâmica da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GÓMEZ, B. F. & Jiménez, E. A.** (1992). *Administración Educativa*. Salamanca: Editorial Hespérides.
- GRAVE, R. L.** (2004). “*Mediação entre pares*”, in *Educação e Direitos Humanos, Conselho Nacional de Educação*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 67-73.
- HARGREAVES, A. & Fink, D.** (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- HOYLE, E.** (1986a). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton
- HUTMACHER, W.** (1995). “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” in A. Nóvoa (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª Edição. Pp. 45-76.
- JARES, X. R.** (2002). *Educação e conflito*. Guia de educação para a Convivência, Porto edições ASA.
- KOUZES, J. & Posner, B.** (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- LAKATOS, E. M.** (1997). *Sociologia da Administração*. São Paulo, Atlas.
- LIMA, L.** (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho. 1ª Edição.
- LIMA, L. C.** (1998a). “*Dos ofícios da Mudança em educação*”, in Vários. *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Coimbra, pp. 429-436.
- LIMA, L. C.** (1998b). “A administração do Sistema Educativo e das escolas (1986/1996)”, in Ministério de Educação. *A Evolução do sistema e o PRODEP. Estudos Temáticos*. Vol. I. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospecção e Planeamento do Ministério da educação, pp.15-96.
- LIMA, L. C.** (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

- LOPES, A. & Barroso, L. (2008).** *A comunidade Educativa e a Gestão Escolar – um contributo da Gestão Estratégica dos recursos Humanos*. Lisboa: Pedagogo.
- MACEDO, J. L; Boas, A. A. V. (2006).** *Liderança. Um estudo de caso sobre o papel dos gerentes na difícil tarefa de influenciar os recursos humanos de uma organização*. In: III Simpósio de Excelência em gestão e Tecnologia. Penedo – Rio de Janeiro.
- MARQUIS, B. L. & Huston, C. J. (2010).** *Administração e Liderança em enfermagem: teoria e Pratica*. Porto Alegre: Artmed.
- MARTINS, P. M. (2008).** “A Necessidade de Mudança no Contexto Escolar”, in *Newsletter do GRAL*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- MATOS, E. & Pires, D. (2006).** *Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem*. *Texto Contexto Enferm.* 15 (3): 508-14.
- MCEWEN, M.; Wills, E. M. (2009).** *Bases teóricas para enfermagem*. Tradução Ana Maria Thorell. 2 ed. Porto Alegre; Artmed.
- MCEWEN, M.; Wills, E. M. (2009).** *Bases teóricas para enfermagem*. Tradução Ana Maria Thorell. 2 ed. Porto Alegre; Artmed.
- MINTZBERG, H. (2009)** “Profession: manager, mythes et réalites”. In *Havard Business Review – Le leadership*, Paris, Éditions D’Organisation
- MITZIMBERG, H. (2005).** “*Criando Organizações Eficazes: Estruturas em cinco configurações*”, 2ª edição. Editora: Atlas.
- MONIZ, E. (2009).** *Africanidade versus Europeísmos: pelejas culturais e educacionais*. Cabo Verde. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do livro.
- MONTANA, P. J. (5005).** *Administração*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.
- MORGADO, C. & Oliveira, I. (2009).** *Mediação em contexto escola: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra: In *Revista Científica*, ISSN-e1646-9526, Nº 1, 2009, p. 43-56.
- MORGAN, G. (1996).** *Imagens da organização*. São Paulo: Ed Atlas.
- NÓVOA, A. (1995).** “Para uma análise das instituições escolares” In: *Nóvoa, A. (Coord.). As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Pub. D. Quixote. 2ª Edição pp. 13-43.
- OLIVEIRA, J. F. (2006).** *Profissão líder: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Saraiva
- PEREIRA, A. (1985).** *X Aniversário da Independência Nacional*. Praia, Grafedito.
- PEREIRA, A. (2006).** *Guia Prática de utilização de spss - Análise de dados para Ciências Sociais e psicologia*. Edições Lda. 6ª Edição, Lisboa.

- REGO, A. & Cunha, M. (2004).** *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade-teoria, pratica, aplicações e exercícios de autoavaliação.* Lisboa: Editora RH.
- ROBBINS, S. (2002).** *Comportamento organizacional.* São Paulo: Prentice Hall.
- ROCHA, M. C. J. & Gonçalves, A. F. (2014).** As relações de poder na escola pública: Um estudo de caso. *Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 167-195, jan./jun. 2014.*
- ROMÃO J. & Godotti, M. (1997).** *Autonomia da escola: princípios e propostas.* 2ª Edição. São Paulo: Cortez.
- SANCHES, M. F. C. (1998).** Para uma compreensão democrática da liderança escolar: *Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial.* *Revista de Educação, vol. VII, nº 1, 49-64.*
- SARMENTO, M (1996).** *A Escola e as Autonomias.* Coleção: Cadernos Pedagógicos. (2ª ed.). Edições Asa.
- SARMENTO, M. & Ferreira, F. (1999).** “Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. Sarmiento & F. Ferreira. *Comunidade Educativas: Novos Desafios à Educação Básica.* Minho Universitária. Braga.
- SARMENTO, M. M. (1999).** “Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas” in A. Carvalho; J. M. Alves; M. Sarmiento. *Contrato de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança.* Porto: Edições ASA. Pp33-45.
- SAVIANI, D. (2003).** *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 8ed. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, A. M. C. (2008).** *Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida.* Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis.
- SILVA, A. M. C. (2008).** *Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida.* Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis.
- SILVA, J. J. (2001)** *Gestão escolar participada e clima organizacional. Gestão em Ação.* Salvador, 4, 2, pp. 49-59, jul/dez.
- SILVA, J. (2010).** *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – protagonistas, práticas e impactos.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SILVA, J. J. (2011)** *Gestão escolar participada e clima organizacional. Gestão em Ação.* Salvador, 4, 2, pp. 49-59, jul/dez.

- SILVA, V.** (2005). *A escola, os professores e o insucesso escolar*, in *Sonha*, Vol. 1, nº2.
- SILVA, N. V. 6** Barbosa, M. L. (2012). *Desempenho individual e organização escolar na realização educacional*. *Sociologia & Antropologia*, vol. 2.04, 2012. In <http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br>. [Acesso em junho de 2016].
- SOUSA, M. T. J.** (2005). *Jardins de Infância da Rede Pública*. Entre a Administração Central e Local. Aveiro. Departamento de Ciência de Educação. (Dissertação de Mestrado)
- SOUSA, M<sup>a</sup> Teresa J.** (2005). *Jardins de infância da Rede Pública. Entre a administração Central e Local*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação. (Dissertação de Mestrado).
- SOUSA, A. B.** (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SROUR, R.** (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora campos.
- TEJERA, D. R. C. A.** (2011). *O Fenómeno da liderança em escolas públicas de ensino do Rio de Janeiro Grande do Sul*. Tese (doutoramento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, programa de pós Graduação em engenharia de produção, Florianópolis. In <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95418>. [Acesso em setembro de 2016].
- TOLENTINO, A. C.** (2006). *Universidade e transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. Doutoramento em Ciências da Educação, Educação Comparada. Universidade de Lisboa.
- TOLENTINO, A. C.** (2007). *Universidade e Transformação Social nos pequenos estados em Desenvolvimento*. O Caso de Cabo Verde (tese de doutoramento), 2<sup>a</sup> edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- TORRES, L.** (1995). *Cultura Organizacional Escolar. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Dissertação de Mestrado em educação, Área de Especialização em Administração escolar. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, L.** (2003). *Cultura Organizacional em contexto educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- TORES, L. e Palhares, J.** (2009). *Estilos de Liderança e escola Democrática*. In Abrantes, P. (Org) et al. *Atas do Encontro Contextos educativos na Sociedade Contemporânea*. 2<sup>a</sup> Edição, Vol. I (pp. 123-142). Lisboa: ISCTE.

**TRIVIÑOS, A. N. S.** (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação*. São Paulo: Atlas. In <https://www.google.pt>. [Acesso em jun. de 2016].

**VASCONCELOS, C. E.** (2008). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método.

**VICENTE, N.** (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA

**WEBER, M.** (2002). *Conceitos básicos de sociologia*. (5ª ed.). S. Paulo: Centauro Editora. In [www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf). [Acesso em agosto de 2015].

## **LEIS**

Lei de Base do Sistema Educativo, Nº 103/III/90 de 29 de dezembro de 1990.

Decreto Lei77/94, de 27/12 (regulamentação).

Declaração Mundial sobre Educação para todos (Conferencia de Jontien, na Tailândia, 1990).

Declaração de Salamanca (1994), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, texto policopiado

---

## **ANEXOS**

---

# Anexo 1 – Quadros dos dados referentes ao questionário dos alunos

Idade

<b>Indica a tua Idade.</b>					
		Frequência	%	% Valido	% Cumulativo
Valid	9 anos	27	17,4	17,4	17,4
	10 anos	48	31,0	31,0	48,4
	11anos	65	41,9	41,9	90,3
	12 anos	7	4,5	4,5	94,8
	13 anos	6	3,9	3,9	98,7
	15 anos	2	1,3	1,3	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

**Género**

<b>Indica o teu género</b>					
		Frequência	%	% Valido	% Cumulativo
Valid	Masculino	66	42,6	42,6	42,6
	Feminino	89	57,4	57,4	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

**Ano de estudo**

<b>Assinala o teu ano de estudo</b>					
		Frequência	%	% Valido	Cumulativo %
Valid	4º ano	47	30,3	30,3	30,3
	5º ano	48	31,0	31,0	61,3
	6º ano	60	38,7	38,7	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

**Satisfação pessoal**

<b>Gostas de estudar nesta escola?</b>					
		Frequência	%	% Válido	% Cumulativo
Valid	Sim	147	94,8	94,8	94,8
	Não	8	5,2	5,2	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

**Espaços de recreios**

<b>Nesta escola há muitos espaços para brincar nos recreios?</b>					
		Frequência	%	% Valido	% Cumulativo
Valid	Sim	145	93,5	93,5	93,5
	Não	10	6,5	6,5	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

### Perceção de conflitos na escola

<b>Qual é a tua perceção sobre o conflito nesta escola? Assinala as opções de acordo com a tua opinião.</b>					
		Responses		% dos Casos	
		N	%		
Perceção de conflitos na escola	Há muita indisciplina na escola.	128	25,4%	82,6%	
	Há muita indisciplina na minha sala de aula.	90	17,9%	58,1%	
	Na minha turma todos os alunos respeitam os professores.	27	5,4%	17,4%	
	Na minha turma nem todos os alunos respeitam os professores.	114	22,6%	73,5%	
	Nos recreios muitos colegas agrirem-se com empurrões, socos, chutos e pontapés.	145	28,8%	93,5%	
Total		504	100,0%	325,2%	
a. Group					

### Causas de conflitos

<b>Situações que mais provocam conflitos Frequências</b>					
		Respostas		% de casos	
		N	%t		
Situações que que mais provocam conflitos	Quando um/a colega mete-se com outro/a, fala mal dele/a, chama pelo nome feio ou irrita.	146	52,0%	94,2%	
	Quando um/a colega não brinca com o/a outro/a.	22	7,8%	14,2%	
	Quando um/a colega apanha um material do/a outro/a sem	113	40,2%	72,9%	

	pedir emprestado.			
Total		281	100,0%	181,3%
a. Group				

### Reação dos professores

Reação dos professores face aos conflitos entre alunos				
		Respostas		% de casos
		N	%	
	Chamam-nos para uma conversa em particular.	107	35,9%	69,0%
	Repreende-os e põe-nos de castigo.	84	28,2%	54,2%
	Levam-nos para a diretoria.	65	21,8%	41,9%
	Mandam avisar os encarregados de educação desses alunos.	42	14,1%	27,1%
Total		298	100,0%	192,3%
a. Group				

### Envolvimento em conflitos com agressões físicas

Alguma vez já estiveste envolvido/a em conflito (s) com agressões físicas com um/a colega?					
Assinala as opções.					
		Frequência	%	% Valido	% Cumulativo
Valid	Nunca.	40	25,8	25,8	25,8
	Uma vez.	68	43,9	43,9	69,7
	Duas vezes.	3	1,9	1,9	71,6
	Mais que três vezes.	44	28,4	28,4	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

### Motivos de envolvimento em conflitos

		Responses		% de Casos
		N	%	
<b>Motivos de envolvimento em conflitos</b>	Chamou-me nomes feios.	71	24,7%	45,8%
	Falou mal de mim.	53	18,5%	34,2%
	Apanhou meus materiais sem autorização.	13	4,5%	8,4%

	Irritou-me.	26	9,1%	16,8%
	Meteu-se comigo.	84	29,3%	54,2%
	Nunca tive conflito (s) com ninguém.	40	13,9%	25,8%
Total		287	100,0%	185,2%
a. Group				

### Resolução de conflitos na escola

Concordância com a forma de resolução de conflitos entre os alunos na tua escola?					
		Frequência	%	% Valido	% Cumulativo
Valid	Concordo.	136	87,7	88,3	88,3
	Discordo.	18	11,6	11,7	100,0
	Total	154	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		155	100,0		

Sugestões de melhoria da escola e diminuição de conflitos				
		Respostas		% de Casos
		N	%	
Sugestões	Deve haver mais diálogo entre os professores e alunos.	85	21,9%	54,8%
	Deve haver mais diálogo entre os colegas.	95	24,5%	61,3%
	Os professores devem estar mais atentos aos alunos nos recreios.	132	34,0%	85,2%
	A escola deve criar atividades e jogos que ajudam os alunos a serem mais tolerantes e solidários.	74	19,1%	47,7%
	A escola deve mudar de diretora.	2	,5%	1,3%
Total		388	100,0%	250,3%
a. Group				

## Anexo 2 – Quadros dos dados referentes ao questionário dos encarregados de educação

**Quadro 1**

### Género

Questão 1	Género	Frequência	%
Indicar o género	Feminino	106	70,7
	Masculino	44	29,3
	Total	150	100,0

### Idade

Questão 2	Idade dos inqueridos	Frequência	%
Idade	De 25 a 35 anos.	76	50,7
	De 35 a 44 anos.	52	34,7
	Mais de 44 anos	13	8,7
	Menos de 25 anos.	9	6,0
	Total	150	100,0

### Idade/género

		Idade				Total
		Menos de 25 anos.	De 25 a 35 anos.	De 35 a 44 anos.	Mais de 44 anos	
Género	Masculino	2	15	19	8	44
	Feminino	7	61	33	5	106
Total		9	76	52	13	150

### Habilitações académicas

Questão 3	Habilitações Académicas dos inqueridos	Frequência	%
Habilitações académicas	Ensino Básico.	34	22,7
	Ensino secundário.	69	46,0
	Ensino Médio/Superior.	47	31,3
	Total	150	100,0

### Habilitação Académica/Género.

			Total
	Ensino Básico.	Ensino secundário.	
		Ensino Médio/Superior.	

Gênero	Masculino	11	16	17	44
	Feminino	23	53	30	106
Total		34	69	47	150

## Quadro 2

Questão 4	Ano de escolaridade	Respostas	
		N	%
Ano de escolaridade dos filhos	1º ano de escolaridade	18	10,3%
	2º ano de escolaridade	36	20,7%
	3º ano de escolaridade	45	25,9%
	4º ano de escolaridade	28	16,1%
	5º ano de escolaridade	31	17,8%
	6º ano de escolaridade	16	9,2%
Total		174	100,0%

### Apreciação sobre a escola

Questão 5		Frequências	%
Gosta da escola do filho	Sim	149	99,3%
	Não	1	,7%
	É uma boa escola.	81	54,0%
	Fica perto da minha área de residência.	43	28,7%
	Tem professores capacitados.	51	34,0%
	Apresenta um mínimo de segurança.	23	15,3%
	Tem o mínimo de condições que se exige.	12	8,0%
	Preferia uma outra escola.	1	,7%
Total		361	240,7%

### Conhecimento da existência do conflito na escola

Questão 6		Frequência	%
Conhecimento do conflito na escola	Não	113	75,3
	Sim	37	24,7
	Total	150	100,0

<b>Informação sobre os conflitos na escola</b>			
		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Como tomou conhecimento</b>	Não teve conhecimento de nenhum conflito na escola.	113	75,3
	Através do meu educando.	22	14,7
	Através dos professores.	11	7,3
	Através da direção da escola.	4	2,7
	Total	150	100,0

**Quadro 3 – Questão 7 - Conjunto de afirmações**

<b>Afirmção 1</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Considera-se o conflito em contexto escolar tudo relacionado à falta de diálogo.	Concordo	83	55,3
	Discordo.	26	17,3
	Concordo plenamente	25	16,7
	Discordo totalmente.	16	10,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 2</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O conflito na escola é toda e qualquer situação em que as regras estabelecidas não são respeitadas.	Discordo totalmente	1	,7
	Discordo	26	17,3
	Concordo	87	58,0
	Concordo plenamente	36	24,0
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 3</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressões verbais.	Discordo totalmente	20	13,3
	Discordo	71	47,3
	Concordo	45	30,0
	Concordo plenamente	14	9,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 4</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressões físicas.	Discordo totalmente.	18	12,0
	Discordo	95	63,3
	Concordo	23	15,3
	Concordo plenamente	14	9,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmação 5</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Existem muitos conflitos nas relações entre pais/professores.	Discordo totalmente	13	8,7
	Discordo	91	60,7
	Concordo	41	27,3
	Concordo plenamente	5	3,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmação 6</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Existem muitos conflitos nas relações entre encarregados de educação e a direção desta escola.	Discordo totalmente.	14	9,3
	Discordo	85	56,7
	Concordo	50	33,3
	Concordo plenamente	1	,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmação 7</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos levam a surgimento de conflitos entre pais e professores.	Discordo totalmente.	8	5,3
	Discordo	42	28,0
	Concordo	81	54,0
	Concordo plenamente	19	12,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmação 8</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O rendimento escolar dos alunos é, muitas vezes, um fator que causa conflito entre encarregados de educação e professores.	Discordo totalmente.	14	9,3
	Discordo	58	38,7
	Concordo	64	42,7
	Concordo plenamente	14	9,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmação 9</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O modo como agem muitos professores face ao mau comportamento dos alunos é um fator de conflito entre encarregados de educação e professores.	Discordo totalmente.	7	4,7
	Discordo	40	26,7
	Concordo	90	60,0
	Concordo plenamente	13	8,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 10</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Alguns incidentes com os alunos nos espaços escolares são devido à falta de vigilância adequada nesta escola.	Discordo totalmente.	4	2,7
	Discordo	35	23,3
	Concordo	79	52,7
	Concordo plenamente.	32	21,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 11</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os professores devem ouvir os encarregados de educação dando-lhes atenção para que haja uma melhor compreensão no que diz respeito a algumas atitudes dos alunos.	Discordo totalmente.	2	1,3
	Discordo	14	9,3
	Concordo	68	45,3
	Concordo plenamente	66	44,0
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 12</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos gerados em ambiente escolar devem ser resolvidos em reuniões com pais e professores.	Discordo totalmente.	3	2,0
	Discordo	19	12,7
	Concordo	61	40,7
	Concordo plenamente	67	44,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção13</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O custo da renovação da matrícula dos alunos constitui um motivo de conflito entre encarregados de educação e a direção desta escola.	Discordo totalmente.	15	10,0
	Discordo	59	39,3
	Concordo	60	40,0
	Concordo plenamente	16	10,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 15</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A qualidade das refeições escolares, a higiene e o saneamento das salas e das casas de banho constituem motivos de reclamação dos encarregados de educação.	Discordo	2	1,3
	Concordo	57	38,0
	Concordo plenamente	91	60,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção16</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O recreio é um espaço gerador de	Discordo totalmente.	15	10,0

conflitos entre os alunos.	Discordo	55	36,7
	Concordo	67	44,7
	Concordo plenamente	13	8,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 17</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A sala de aula muitas vezes é um espaço gerador de conflitos entre alunos/professores.	Discordo totalmente.	21	14,0
	Discordo	84	56,0
	Concordo	40	26,7
	Concordo plenamente	5	3,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 18</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A indisciplina constitui um fator gerador de conflitos na escola.	Discordo totalmente.	1	,7
	Discordo.	4	2,7
	Concordo	33	22,0
	Concordo plenamente.	112	74,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 19</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os alunos com comportamento de indisciplina devem ser advertidos verbalmente pelo/a professor/a	Discordo totalmente	10	6,7
	Discordo	15	10,0
	Concordo	113	75,3
	Concordo plenamente	12	8,0
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 20</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os alunos com comportamento de indisciplina devem ser castigados fisicamente.	Discordo totalmente.	102	68,0
	Discordo	30	20,0
	Concordo	12	8,0
	Concordo plenamente.	6	4,0
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 21</b>		<b>Frequências</b>	<b>%</b>
Os alunos com comportamento de indisciplina devem ser ouvidos pela comissão de disciplina juntamente com	Discordo totalmente.	4	2,7
	Discordo	6	4,0
	Concordo	108	72,0

os encarregados de educação.	Concordo plenamente	32	21,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 22</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O primeiro passo para a resolução de conflito é manter a calma.	Discordo totalmente.	4	2,7
	Discordo	11	7,3
	Concordo	90	60,0
	Concordo plenamente.	45	30,0
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 23</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
As partes envolvidas devem ser ouvidas por um terceiro neutro.	Discordo	5	3,3
	Concordo	81	54,0
	Concordo plenamente	64	42,7
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 24</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os professores devem ter um mínimo de formação em mediação de conflitos.	Discordo totalmente.	1	,7
	Discordo	8	5,3
	Concordo	67	44,7
	Concordo plenamente	74	49,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 25</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A resolução de conflitos entre encarregados de educação e os professores assim como a direção da escola deve ser a base do diálogo.	Discordo	6	4,0
	Concordo	67	44,7
	Concordo plenamente	77	51,3
	Total	150	100,0

<b>Afirmção 26</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O/A diretor/a tem possibilidades de transformar o quotidiano da escola a fim de diminuir o conflito.	Discordo	4	2,7
	Concordo	138	92,0
	Concordo plenamente	8	5,3
	Total	150	100,0

**Quadro 4****Comparência na escola**

<b>Questão 9</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você comparece na escola do seu educando com frequência?	Sempre que sou convidado/a.	106	70,7
	Somente quando sou chamado/a para saber dos resultados do meu educando.	2	1,3
	Voluntariamente	42	28,0
	Total	150	100,0

**Incentivo à participação**

<b>Questão 10</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você considera que a escola tem incentivado a participação dos encarregados de educação nos assuntos da escola?	Às vezes	91	60,7
	Não	49	32,7
	Sim	10	6,7
	Total	150	100,0

**Participação nas decisões importantes**

<b>Questão 11</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você participa ou já participou de alguma decisão importante tomada na escola? Assinale em que momento.	Sim, em reuniões escolares.	83	55,3
	Sim, em elaboração de projetos escolares.	1	,7
	Sim, em assembleia de encarregados de educação.	1	,7
	Não!	65	43,3
	Total	150	100,0

**Caraterização da gestão**

<b>Questão 12</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você considera que a direção da escola tem exercido uma gestão democrática?	Sim	65	43,3
	Não	60	40,0
	Às vezes	25	16,7
	Total	150	100,0

**Nível de relacionamento**

<b>Questão 13</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A direção da escola mantém um nível de relacionamento amigável com os encarregados de educação?	Às vezes	84	56
	Sim	35	20,7
	Não	31	23,3

		Total		150	100,0
<b>Motivos de contestação da diretora</b>					
<b>Questão 14</b>		<b>Respostas</b>		<b>% Casos</b>	
		N	%		
Tem algum motivo de reclamação da atual diretora da escola?	Sim	12	6,2%	8,0%	
	Não	137	70,3%	91,3%	
	Tem feito um bom trabalho.	27	13,8%	18,0%	
	Às vezes age de forma arrogante perante os encarregados de educação.	8	4,1%	5,3%	
	Nas reuniões dirige-se de forma grosseira aos encarregados de educação.	8	4,1%	5,3%	
	A diretora deveria ser mais dinâmica e imparcial.	3	1,5%	2,0%	
<b>Total</b>		195	100,0%	130,0%	
<b>Sugestões</b>					
<b>Questão 15</b>		<b>Respostas</b>		<b>% Casos</b>	
		N	%		
Sugestões de melhoria da escola e diminuição de conflitos	Suspender alunos conflituosos.	2	,9%	1,5%	
	Apostar no diálogo com encarregados de educação e toda comunidade educativa.	58	25,7%	42,6%	
	Estar mais aberta à comunidade escolar.	18	8,0%	13,2%	
	Melhorar as condições de trabalho dos professores.	3	1,3%	2,2%	
	Manter os encarregados de educação sempre informados.	29	12,8%	21,3%	
	Promover palestras e debates sobre o conflito na escola.	27	11,9%	19,9%	
	Determinar mais vigilância aos alunos durante os recreios.	18	8,0%	13,2%	
	Estabelecer regras justas e selar para que sejam cumpridas.	22	9,7%	16,2%	
	Promover atividades de caráter cívicas que visem adoção de atitudes de tolerância.	28	12,4%	20,6%	
	Identificar situações de riscos e procurar melhor forma de	4	1,8%	2,9%	

	resolução com a colaboração de todos.			
	Dinamizar a associação de encarregados de educação.	4	1,8%	2,9%
	Dar aos encarregados de educação mais oportunidades de participarem nas decisões internas da escola.	13	5,8%	9,6%
Total		226	100,0%	166,2%

### **Anexo 3 - Dados do inquérito referente aos professores**

<b>Género</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Masculino	9	22,5
Feminino	31	77,5
Total	40	100

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
25 a 35 anos	14	35
35 a 44 anos	21	52,5
Mais de 44	5	12,5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Habilitações Acadêmicas</b>		
<b>Habilitações Acadêmicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
I.P	23	57,5
Licenciatura	15	37,5
Mestrado	2	5,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

<b>Satisfação Pessoal</b>				
	<b>Apreciação da escola</b>	<b>Responses</b>		<b>% Cases</b>
		<b>N</b>	<b>%</b>	
Gosta de estudar nesta escola?	Sim	39	47,0%	97,5%
	Não	1	1,2%	2,5%
	É uma boa escola.	5	6,0%	12,5%
	Sinto-me bem integrado/a.	14	16,9%	35,0%
	Os professores formam uma boa equipa de trabalho.	8	9,6%	20,0%
	Há muita colaboração entre os colegas.	5	6,0%	12,5%
	Fica perto da minha área de residência.	7	8,4%	17,5%
	A escola não apresenta condições para o professor trabalhar com dignidade.	1	1,2%	2,5%
	Possui um excelente ambiente de trabalho.	3	3,6%	7,5%
<b>Total</b>		<b>83</b>	<b>100,0%</b>	<b>207,5%</b>

<b>Considerações Sobre o Tipo de Gestão Praticada na Escola</b>			
<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Respostas</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>
	Não	1	1,4%

Em sua opinião, a gestão praticada nesta escola é considerada democrática? Porquê	Às vezes	20	27,8%
	Sempre	19	26,4%
	A direção é descentralizada e comunicativa.	2	2,8%
	A gestão é aberta.	8	11,1%
	A diretora sempre pede a opinião dos professores antes de tomar uma decisão.	2	2,8%
	Os professores são livres de se expressarem.	4	5,6%
	Muitas vezes as decisões importantes que requerem a participação de todos, ficam a cargo de um grupo minoritário.	10	13,9%
	Muitas vezes apresenta atitudes autoritárias, falta de humildade e inibe a participação dos professores e não só.	5	6,9%
	Algumas informações sobre a escola como por exemplo o balanço da gestão financeira são escassas.	1	1,4%
<b>Total</b>		<b>72</b>	<b>100,0%</b>

<b>Perfil do/a diretor</b>			
<b>Questão</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Responses</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>
Você considera que a forma como a diretora gere o Pólo tem contribuído para o surgimento de conflitos no seio desta comunidade escolar? Porquê?	Sim	5	9,3%
	Não	21	38,9%
	Algumas vezes.	14	25,9%
	A diretora é aberta ao diálogo.	5	9,3%
	Os problemas são resolvidos de forma serena.	1	1,9%
	Muitas vezes não recorre a diálogo e age com autoritarismo.	8	14,8%
<b>Total</b>		<b>54</b>	<b>100,0%</b>

<b>Percepção sobre os conflitos escolares</b>			
<b>O conflito e o diálogo</b>			
<b>Afirmiação 1</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Considera-se conflito na escola, tudo o que está relacionado à falta de diálogo.	Discordo totalmente.	3	7,5
	Discordo	7	17,5
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	12	30,0

	Total	40	100,0
<b>O conflito e as regras</b>			
<b>Afirmção 2</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O conflito na escola é toda e qualquer situação em que as regras estabelecidas não são respeitadas.	Discordo totalmente.	1	2,5
	Discordo	10	25,0
	Concordo	19	47,5
	Concordo plenamente.	10	25,0
	Total	40	100,0
<b>O conflito e as agressões verbais e físicas</b>			
<b>Afirmção 3</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressão verbal ou física.	Discordo totalmente.	11	27,5
	Discordo	12	30,0
	Concordo	15	37,5
	Concordo plenamente.	2	5,0
	Total	40	100,0

<b>O Conflito e Suas Causas entre pais/professores e Direção</b>			
<b>Conflitos nas relações entre pais/professores</b>			
<b>Afirmção 4</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Existem muitos casos de conflitos nas relações pais/professores nesta escola.	Discordo totalmente.	15	37,5
	Discordo	17	42,5
	Concordo	6	15,0
	Concordo plenamente.	2	5,0
	Total	40	100,0
<b>Conflitos nas relações entre pais/direção</b>			
<b>Afirmção 5</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É frequente, situações de conflitos nas relações entre encarregados de educação e a direção da escola neste estabelecimento de ensino.	Discordo totalmente.	9	22,5
	Discordo	25	62,5
	Concordo	3	7,5
	Concordo plenamente.	3	7,5
	Total	40	100,0
<b>Causas de conflitos pais/professores</b>			
<b>Afirmção 6</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos	Discordo totalmente.	6	15,0
	Discordo	13	32,5

levam a conflitos entre pais/professores.	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	3	7,5
	Total	40	100,0

<b>O Conflito e Suas Causas Entre a Direção e os Professores</b>			
<b>Conflitos direção/ professores</b>			
<b>Afirmção 7</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É frequente verificar-se situações de conflitos entre a diretora e os professores nesta escola.	Discordo totalmente.	13	32,5
	Discordo	18	45,0
	Concordo	8	20,0
	Concordo plenamente.	1	2,5
	Total	40	100,0
<b>Causas de conflito entre direção/professores</b>			
<b>Afirmção 8</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitos conflitos ocorrem entre a direção da escola e os professores por falta de diálogo.	Discordo totalmente.	1	2,5
	Discordo	12	30,0
	Concordo	20	50,0
	Concordo plenamente.	7	17,5
	Total	40	100,0
<b>Clima de relação direção/professores</b>			
<b>Afirmção 9</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nesta escola existe um clima de relação que favorece o diálogo entre a direção da escola e os professores.	Discordo	5	12,5
	Concordo	21	52,5
	Concordo plenamente.	14	35,0
	Total	40	100,0
<b>Eficácia comunicativa da diretora</b>			
<b>Afirmção 10</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A diretora da escola sabe exprimir e escutar os outros, o que facilita o diálogo evitando o conflito.	Discordo	10	25,0
	Concordo	16	40,0
	Concordo plenamente.	14	35,0
	Total	40	100,0

<b>Interação Comunidade escolar /Modelo de gestão</b>			
<b>Modelo de gestão e sua implicação na interação da comunidade escolar</b>			
<b>Afirmção 11</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O modo como a escola é gerida, facilita	Discordo totalmente.	1	2,5

a interação entre os encarregados de educação, professores e alunos.	Discordo	5	12,5
	Concordo	24	60,0
	Concordo plenamente.	10	25,0
	Total	40	100,0

<b>A Convivência e o relacionamento entre os docentes</b>			
<b>Convivência e relacionamento</b>			
<b>Afirmação 12</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A convivência e o relacionamento entre os professores nesta escola são excelentes.	Discordo totalmente.	4	10,0
	Discordo	6	15,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	12	30,0
	Total	40	100,0
<b>Afirmação 13</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A convivência e o relacionamento entre os professores nesta escola são conturbados.	Discordo totalmente.	10	25,0
	Discordo	24	60,0
	Concordo	5	12,5
	Concordo plenamente.	1	2,5
	Total	40	100,0

<b>Conflitos e Causas Entre Professor/Aluno</b>			
<b>Conflitos – professores/alunos</b>			
<b>Afirmação 14</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É frequentes situações de conflitos entre professor/aluno nesta escola.	Discordo totalmente.	11	27,5
	Discordo	17	42,5
	Concordo	9	22,5
	Concordo plenamente.	3	7,5
	Total	40	100,0
<b>Causas dos conflitos - professor/aluno</b>			
<b>Afirmação 15</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Alguns conflitos entre professor/aluno nesta escola derivam da intolerância por parte dos professores.	Discordo totalmente.	7	17,5
	Discordo	12	30,0
	Concordo	13	32,5
	Concordo plenamente.	8	20,0
	Total	40	100,0

<b>Relacionamento entre os elementos da escola</b>			
<b>Afirmção 16</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O relacionamento entre todos os elementos desta escola é amistoso.	Discordo totalmente.	4	10,0
	Discordo	11	27,5
	Concordo	21	52,5
	Concordo plenamente.	4	10,0
	Total	40	100,0

### **Conflitos entre os alunos – Características, locais e causas**

<b>Frequência de conflitos</b>			
<b>Afirmção 17</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nesta escola é frequente a existência de conflitos entre os alunos.	Discordo totalmente.	7	17,5
	Discordo	14	35,0
	Concordo	15	37,5
	Concordo plenamente.	4	10,0
	Total	40	100,0

<b>Caraterísticas dos conflitos</b>			
<b>Afirmção 18</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos nesta escola não são de caráter muito grave.	Discordo totalmente.	5	12,5
	Discordo	8	20,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	9	22,5
	Total	40	100,0

<b>Conflitos verbais</b>			
<b>Afirmção 19</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os conflitos mais frequentes entre alunos nesta escola são de caráter verbal e acontecem durante os recreios.	Discordo totalmente.	4	10,0
	Discordo	14	35,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente.	4	10,0
	Total	40	100,0

<b>Conflitos com agressões físicas</b>			
<b>Afirmção 20</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nesta escola, casos graves de conflitos que envolvem agressões físicas entre os alunos	Discordo totalmente.	3	7,5
	Discordo	15	37,5
	Concordo	18	45,0

acontecem esporadicamente e durante os recreios.	Concordo plenamente	4	10,0
	Total	40	100,0

<b>Causas dos conflitos</b>			
<b>Afirmção 21</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A intolerância e a incompreensão são as causas principais de conflitos entre os alunos	Discordo totalmente.	3	7,5
	Discordo	6	15,0
	Concordo	21	52,5
	Concordo plenamente	10	25,0
	Total	40	100,0

### **A indisciplina, suas causas e medidas disciplinares**

<b>A indisciplina/conflito</b>			
<b>Afirmção 22</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A indisciplina gera conflitos.	Concordo	15	37,5
	Concordo plenamente	25	62,5
	Total	40	100,0

<b>Indisciplina/sala de aula</b>			
<b>Afirmção 23</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Muitas situações de indisciplina nas salas de aulas desta escola surgem na ausência dos professores.	Discordo totalmente.	6	15,0
	Discordo	12	30,0
	Concordo	18	45,0
	Concordo plenamente	4	10,0
	Total	40	100,0

<b>Indisciplina/atuação disciplinar</b>			
<b>Afirmção 24</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os alunos indisciplinados devem ser advertidos pelo professor e expulsos da sala de aula.	Discordo totalmente.	8	20,0
	Discordo	31	77,5
	Concordo	1	2,5
	Total	40	100,0

<b>Afirmção 25</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Os alunos em conflitos por indisciplina devem ser encaminhados para a direção da escola e ouvidos pela	Discordo totalmente.	1	2,5
	Discordo	1	2,5
	Concordo	31	77,5

Comissão da Disciplina.	Concordo plenamente	7	17,5
	Total	40	100,0

### A Resolução de Conflitos

<b>Afirmção 26</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
A melhor forma de resolver um conflito é pelo diálogo.	Concordo	29	72,5
	Concordo plenamente	11	27,5
	Total	40	100,0
<b>Afirmção 27</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
É fundamental ter a consciência da existência de conflitos e saber identificá-los.	Concordo	27	67,5
	Concordo plenamente	13	32,5
	Total	40	100,0
<b>Afirmção 28</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O conflito não é de todo prejudicial.	Concordo	25	62,5
	Concordo plenamente	15	37,5
	Total	40	100,0

### Envolvimento ou conhecimento de colegas envolvidos em conflitos

<b>a) Conflitos entre colegas</b>			
<b>Questão</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você já esteve envolvido/a numa situação de conflito com algum/a colega de trabalho? Por quais motivos?	Não	34	85,0
	Sim, por desentendimento profissional	6	15,0
	Total	40	100,0
<b>b) Conhecimento de conflito entre colega/s</b>			
<b>Questão</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Você tem conhecimento de algum/a colega que está ou esteve envolvido/a numa situação de	Não	30	75,0
	Sim	5	12,5
	Sim, por desentendimento	5	12,5

conflito com um outro colega? Por quais motivos?	profissional		
	Total	40	100,0

**c) Envolvimento em conflito com encarregados de educação**

Questão	Opções de resposta	Frequência	%
Você já esteve envolvido/a numa situação de conflito com encarregados de educação desta escola? Por quais motivos?	Não	33	82,5
	Sim, por motivos de agressão ocorrido entre alunos.	4	10,0
	Sim, por aplicação de medida disciplinar pelo comportamento inadequado.	3	7,5
	Total	40	100,0

**d) Conhecimento de colega/s em conflito com encarregados de educação**

Questão	Opções de resposta	Frequência	%
Você tem conhecimento de algum/a colega que está ou esteve envolvido/a numa situação de conflito com encarregados de educação desta escola? Por quais motivos?	Não	33	82,5
	Sim, por falta de assistência pedagógica pelo professor.	4	10,0
	Sim, por aplicação de medida disciplinar pelo comportamento inadequado.	3	7,5
	Total	40	100,0

**e) Envolvimento em conflito com alunos**

Questão	Opções de resposta	Frequência	%
Você já esteve envolvido/a numa situação de conflito mais complicado com alguns alunos? Por quais motivos?	Não	30	75,0
	Sim, por desinteresse pela matéria de estudo.	3	7,5
	Sim, por motivo de indisciplina.	7	17,5
	Total	40	100,0

**f) Conhecimento de colega em conflito com alunos**

Questão	Opções de resposta	Frequência	%
Você tem conhecimento de algum/a colega que está ou esteve envolvido/a numa situação de conflito mais complicado com	Não	30	75,0
	Sim, por desinteresse pela matéria de estudo.	2	5,0
	Sim, por motivo de	8	20,0

alguns alunos? Por quais motivos?	indisciplina.		
	Total	40	100,0
<b>Resolução de conflitos</b>			
<b>Questão 17</b>	<b>Opções de resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Conseguiu resolver o conflito em que esteve envolvido/a? Se sim, de que forma?	Não estive envolvido/a em conflito algum.	31	77,5
	Sim	9	22,5
	Total	40	100,0

### Sugestões de melhoria

<b>Sugestões de melhoria</b>				
Questão 17	Sugestões	Respostas		% Casos
		N	%	
Que sugestões de melhoria deixaria à direção da escola no sentido de melhor gerir os conflitos na escola?	Criar uma cultura de respeito.	2	3,9%	5,0%
	Identificar as circunstâncias que originam e promover e entendimento entre as partes.	3	5,9%	7,5%
	Estimular o diálogo entre todos os intervenientes educativos.	21	41,2%	52,5%
	Criar capacitar grupos de professores e alunos em resolução de conflitos.	3	5,9%	7,5%
	Promover palestras e debates sobre o conflito.	6	11,8%	15,0%
	Promover ações de educação para a cidadania com envolvimento de comunidades.	1	2,0%	2,5%
	Fazer uma boa gestão de conflitos.	9	17,6%	22,5%
	Dinamizar a comissões de disciplina.	5	9,8%	12,5%
	Mudança de postura por parte da diretora da escola no que diz respeito a forma como dirige aos restantes agentes educativos.	1	2,0%	2,5%
<b>Total</b>		<b>51</b>	<b>100,0%</b>	<b>127,5%</b>

## **Anexo 4 – Questionário destinado aos alunos da segunda e terceira fases do Ensino Básico.**

Olá,

Queremos que nos ajudes a responder as questões que a seguir te colocamos. As tuas respostas serão confidenciais. Responde todas as questões.

### **I**

**1. Começa por marcar uma cruz no quadradinho que indica a tua idade.**

<b>9 anos</b>	<b>10 anos</b>	<b>11 anos</b>	<b>12 anos</b>	<b>13 anos</b>	<b>14 anos</b>	<b>15 anos</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Indica o teu género.**

**Masculino**                       **Feminino**

**3. Assinala o teu ano de estudo.**

4º ano

5ºano

6ºano

**4. Gostas de estudar nesta escola?**

Sim

Não

**5. Nesta escola há muitos espaços para brincar nos recreios?**

Sim

Não

**II**

**6. Qual é a tua perceção sobre o conflito nesta escola? Assinala as opções de acordo com a tua opinião.**

1. Há muita indisciplina na minha escola.

2. Há muita indisciplina na sala de aula.

3. Na minha turma todos os alunos respeitam os professores.

4. Na minha turma nem todos os alunos respeitam os professores.

5. Nos recreios muitos colegas agredem-se com empurrões, socos, chutos e pontapés.

**7. Assinala com uma cruz (+) as situações que mais provocam conflitos ou brigas entre os teus colegas.**

1. Quando um/a colega mete-se com outro/a, fala mal dele/a, chama pelo nome feio ou irrita.

2. Quando um/a colega não brinca com o/a outro/a.

3. Quando um/a colega apanha um material do/a outro/a sem pedir emprestado.

4. Não sei.

**8. O que fazem os teus professores quando há conflitos ou agressões físicas entre os teus colegas? Assinala as opções indicadas.**

1. Não faz nada.

2. Chamam-nos para uma conversa em particular.

3. Repreende-os e põe-nos de castigo.

4. Levam-nos para a diretoria.

5. Mandam avisar os encarregados de educação desses alunos.

**9. Alguma vez já estiveste envolvido/a em conflito (s) com agressões físicas com um/a colega? Assinala as opções.**

1. Nunca.                       2. Uma vez.                       3. Duas vezes.   
4. Três vezes.                       5. Mais que três vezes.

**9.1 Assinala os motivos que te levaram a envolveres em conflito (s) com colega (s).**

1. Chamou-me nomes feios.                       2. Falou mal de mim.   
3. Apanhou meus materiais sem autorização.                       4. Irritou-me.   
5. Meteu-se comigo.                       6. Nunca tive conflito (s) com ninguém.

**10. Concordas com a forma como vem sendo resolvido os conflitos entre os alunos na tua escola?**

1. Concordo.                       2. Discordo.                       3. Não concordo nem discordo.

**11. Assinala com um (x) uma ou mais sugestões que podem melhorar a convivência na escola e diminuir o conflito.**

1. Deve haver mais diálogo entre os professores e alunos.   
2. Deve haver mais diálogo entre os colegas.   
3. Os professores devem estar mais atentos aos alunos nos recreios.   
4. A escola deve criar atividades e jogos que ajudam os alunos a serem mais tolerantes e solidários.   
5. A escola deve mudar de diretora.

Obrigada pela colaboração e pelo tempo dispensado

## Anexo 5 – Questionário dos encarregados de educação

O presente questionário destina-se aos pais e ou encarregados de educação e insere-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, a decorrer na Universidade Aberta de Lisboa, tendo como objetivos identificar os tipos principais de conflitos, os autores envolvidos assim como compreender a função das lideranças nas suas resoluções.

Asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos pelo que pedimos que responda a todas as questões com toda a sinceridade.

### I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Assinale com um X as suas respostas.

1. **Género:** feminino  masculino

2. **Idade:** Menos de 25  De 25 a 35  De 35 a 44  Mais de 44

**3. Habilitações académicas:**

E. Básico.       E. Secundário.       E. Médio/Superior

**4. Tem filhos nos seguintes anos de escolaridade nesta escola?**

1º ano     2º ano     3º ano   
4º ano     5º ano     6º ano    

**5. Gosta que o seu educando estude nesta escola?**

Sim                                       Não

Porquê? \_\_\_\_\_

**Perceção sobre conflito.**

**6. Tem conhecimento de alguns casos de conflitos na escola?**

Sim                                       Não

**7. Em caso afirmativo, como tomou conhecimento dele? Assinale as opções.**

- a) Através da direção da  escola.
- b) Através do meu educando.
- c) Através dos professores.

**8. Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola do seu filho, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que**

1 = Discordo completamente	2= Discordo	3= Concordo	4= Concordo plenamente
----------------------------	-------------	-------------	------------------------

**Marque uma cruz no quadrado a que se refere a sua opinião:**

	1	2	3	4
1. Considera que conflito em contexto escolar é tudo aquilo que está relacionado à falta de diálogo.				
2. O conflito na escola é toda e qualquer situação em que as regras estabelecidas não são respeitadas.				
3. Os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressões verbais.				
4. Os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressões físicas.				

5. Existem muitos conflitos nas relações entre pais/professores nesta escola.				
6. Existem muitos conflitos nas relações entre pais e a direção desta escola.				
7. Muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos levam a surgimento de conflitos entre pais/professores.				
8. O rendimento escolar dos alunos é, muitas vezes, um fator que causa conflito entre encarregados de educação e professores.				
9. O modo como agem muitos professores face ao mau comportamento dos alunos é um fator de conflito entre encarregados de educação e professores				
10. Alguns incidentes com os alunos nos espaços escolares são devido à falta de vigilância adequada nesta escola.				
11. Os professores devem ouvir os encarregados de educação dando-lhes atenção para que haja uma melhor compreensão no que diz respeito a algumas atitudes dos alunos.				
12. Os conflitos gerados em ambiente escolar devem ser resolvidos em reuniões com pais e professores.				
13. O custo da renovação da matrícula dos alunos constitui um motivo de conflito entre encarregados de educação e a direção desta escola.				
14. A vandalização dos equipamentos das salas de aula pelos alunos e suas reparações constituem motivos de conflito entre encarregados de educação e a direção desta escola.				
15. A qualidade das refeições escolares, a higiene e o saneamento das salas e das casas de banho constituem motivos de reclamação dos encarregados de educação.				
16. O recreio é um espaço gerador de conflitos entre os alunos.				
17. A sala de aula muitas vezes é um espaço gerador de conflitos entre alunos/professores.				
18. A indisciplina constitui um fator gerador de conflitos na escola.				
19. Os alunos com comportamento de indisciplina devem ser advertidos verbalmente pelo/a professor/a.				
20. Os alunos com comportamento de indisciplina devem ser castigados fisicamente.				
21. Os alunos com comportamento de indisciplina devem ser ouvidos pela comissão de disciplina juntamente com os encarregados de educação.				

22. O primeiro passo para a resolução de conflito é manter a calma.				
23. As partes envolvidas devem ser ouvidas por um terceiro neutro.				
24. Os professores devem ter um mínimo de formação em mediação de conflitos.				
25. A resolução de conflitos entre encarregados de educação e os professores assim como a direção da escola deve ser a base do diálogo.				
26. O/A diretor/a tem possibilidades de transformar o quotidiano da escola a fim de diminuir o conflito.				

### Participação na escola

9. Você comparece na escola do seu educando com frequência? Assinale as opções.

1. Sempre que sou convidado/a.

2. Somente quando sou chamado/a para saber dos resultados do meu educando.

3. Voluntariamente.

10. Você considera que a escola tem incentivado a participação dos pais/encarregados nos assuntos da escola?

Sim

Não

11. Você participa ou já participou de alguma decisão importante tomada na escola? Assinale em que momento.

1. Em reuniões escolares.  2. Em elaboração de projetos escolares.

3. Em assembleia de encarregados de educação.

4. Nas atividades da Associação Pais/E. Educação  5. Em nenhum momento.

12. Você considera que a direção da escola tem exercido uma gestão democrática?

Sim

Não

Às vezes

13. A direção da escola mantém um nível de relacionamento amigável com os encarregados de educação?

Sim

Não

Às vezes

14. Tem algum motivo de reclamação da atual diretora da escola? Justifica.

Sim

Não

15. Que sugestões deixaria à direção da escola no sentido de melhor gerir os conflitos no seio da comunidade escolar?

---

Obrigada pela colaboração e pelo tempo dispensado

## Anexo 6 – Questionário dos professores

O presente questionário destina-se aos professores e insere-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, a decorrer na Universidade Aberta de Lisboa, tendo como objetivos identificar os tipos principais de conflitos, os autores envolvidos, assim como compreender a função das lideranças nas suas resoluções.

Asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos pelo que pedimos que responda a todas as questões com toda a sinceridade.

### Dados de identificação:

1. Género: Masculino  Feminino

2. Idade: Menos de 25  25 a 34  35 a 44  Mais de 44

### 3. Habilitações académicas:

Curso do I.P.  Bacharelato  Licenciatura  Mestrado

Outra: Qual? \_\_\_\_\_

5. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

6. Indique o seu vínculo profissional? \_\_\_\_\_

### Satisfação pessoal

7. Gosta de trabalhar nesta escola? Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

### Considerações sobre a gestão e a direção da escola

8. Em sua opinião, a gestão praticada nesta escola pode ser caracterizada de democrática e participativa?

Sim  Não  Às vezes

Porquê? \_\_\_\_\_

9. Em seu entender, que perfil deve ter um/a diretor/a de uma escola?

\_\_\_\_\_

10. Você considera que a forma como a diretora gere o Pólo tem contribuído para surgimento de conflitos no seio desta comunidade escolar?

Sim  Não  Às vezes

Porquê? \_\_\_\_\_

### Considerações sobre o conflito

11. Em relação a cada uma das afirmações sobre o conflito na escola abaixo indicadas, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo completamente	2 = Discordo	3 = Concordo	4 = Concordo plenamente
----------------------------	--------------	--------------	-------------------------

Marque uma cruz no quadrado a que se refere a sua opinião:

	1	2	3	4
1. Considera-se conflito na escola, tudo o que está relacionado à falta de diálogo.				
2. O conflito na escola é toda e qualquer situação em que as regras estabelecidas não são respeitadas.				
3. Os conflitos escolares são situações que terminam sempre em agressão verbal ou física.				
4. Existem muitos casos de conflitos nas relações pais/professores nesta escola.				
5. É frequentes situações de conflitos nas relações entre Pais/enc. de				

educação e a direção da escola neste estabelecimento de ensino.				
6. Muitas situações de conflitos mal resolvidos entre os alunos levam a conflitos entre pais/professores.				
7. É frequente verificar-se situações de conflitos entre a diretora e os professores nesta escola.				
8. Muitos conflitos ocorrem entre a direção da escola e os professores por falta de diálogo.				
9. Nesta escola existe um clima de relação que favorece o diálogo entre a direção da escola e os professores.				
10. A diretora da escola sabe exprimir e escutar os outros, o que facilita o diálogo evitando o conflito.				
11. O modo como a escola é gerida, facilita a interação entre os encarregados de educação, professores e alunos.				
12. A convivência e o relacionamento entre os professores nesta escola são excelentes.				
13. A convivência e o relacionamento entre os professores nesta escola são conturbados.				
14. É frequente situações de conflitos entre professor/aluno nesta escola.				
15. Alguns conflitos entre professor/aluno nesta escola derivam da intolerância por parte dos professores.				
16. O relacionamento entre todos os elementos desta escola é amistoso.				
17. Nesta escola é frequente a existência de conflitos entre os alunos.				
18. Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos nesta escola não são de caráter muito grave.				
19. Os conflitos mais frequentes entre alunos nesta escola são de caráter verbal e acontecem durante os recreios.				
20. Nesta escola, casos graves de conflitos que envolvem agressões físicas entre os alunos acontecem esporadicamente e durante os recreios.				
21. A intolerância e a incompreensão são as causas principais de conflitos entre os alunos.				
22. A indisciplina gera conflitos.				
23. Muitas situações de indisciplina nas salas de aulas desta escola surgem na ausência dos professores				
24. Os alunos indisciplinados devem ser advertidos pelo professor e				

expulsos da sala de aula.				
25. Os alunos em conflitos por indisciplina devem ser encaminhados para a direção da escola e ouvidos pela Comissão da Disciplina.				
26. A melhor forma de resolver um conflito é pelo diálogo.				
27. É fundamental ter a consciência da existência de conflitos e saber identificá-los.				
28. O conflito não é de todo prejudicial.				

12. Você já esteve envolvido/a numa situação de conflito com algum/a colega de trabalho?

Por quais motivos?

Sim  Não

---

13. Você tem conhecimento de algum/a colega que está ou esteve envolvido/a numa situação de conflito com um outro colega? Por qual motivo?

Sim  Não

---

14. Você já esteve envolvido/a numa situação de conflito com encarregados de educação desta escola? Por quais motivos?

Sim  Não

---

15. Você tem conhecimento de algum/a colega que está ou esteve envolvido/a numa situação de conflito com encarregados de educação desta escola? Por que motivos?

Sim  Não

---

16. Você tem conhecimento de algum/a colega que está ou esteve envolvido/a numa situação de conflito mais complicado com alguns alunos? Por quais motivos?

Sim  Não

---

17. Conseguiu resolver o conflito em que esteve envolvido/a? Se sim, de que forma?

Sim  Não

---

18. Que sugestões de melhoria deixaria à direção da escola no sentido de melhor gerir os conflitos na escola?

---

Obrigada pela colaboração e pelo tempo dispensado

## **Anexo 7 – Guião de entrevista**

A presente entrevista destina-se à diretora do Pólo XX de Terra Branca no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração Escolar, a decorrer na Universidade Aberta de Lisboa, tendo como objetivos identificar os tipos principais de conflitos, os autores envolvidos, assim como compreender a função das lideranças nas suas resoluções.

A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda a todas as questões com toda a sinceridade.

### ***Dados pessoais***

- 1. Género?** \_\_\_\_\_
- 2. Idade?** \_\_\_\_\_
- 3. Habilitações Literárias?** \_\_\_\_\_

### ***Situação Profissional***

- 4. Tempo de serviço?** \_\_\_\_\_
- 5. Vínculo profissional?** \_\_\_\_\_
- 6. Tempo de serviço enquanto órgão de gestão deste Pólo?** \_\_\_\_\_

*Satisfação pessoal*

7. Gosta de dirigir esta escola?

---

*Gestão interna*

8. A escola possui um Plano de Atividades para o presente ano letivo?

---

8.1. Como se processou a sua elaboração?

---

8.2. Quem participou na sua elaboração?

---

9. A escola possui um Projeto Educativo?

---

9.1. Como se processou a sua elaboração?

---

9.2. Quem participou na sua elaboração?

---

9.3. O Projeto Educativo está a ser implementado? Se sim, de que forma?

---

9.4. Houve registo de situações de conflitos de ideias ou propostas? Se sim, como foi ultrapassado?

---

10. Tem registado frequentes situações de conflitos entre os agentes educativos ao longo do exercício desta gestão? Se sim como pode classifica-los e quem foram os protagonistas?

---

*Relação escola/comunidade*

10.1. Quais são ou foram motivos dos conflitos entre estes diferentes agentes?

---

11. Considera que o modo como exerce a gestão da escola vem contribuindo para o surgimento de conflitos entre os diferentes agentes? Porquê?

---

12. Como tem contornado ou solucionado situações de conflitos no exercício da gestão?

---

13. Tem tido situações de conflitos com professores?

---

14. Que estratégia tem adotado para facilitar o diálogo entre a direção da escola e os encarregados de educação?

---

15. Quando a direção precisa tomar alguma decisão na escola, como procede.

---

**16.** Em sua opinião, a gestão praticada na escola pode ser caracterizada de democrática e participativa? Porquê?

---

**17.** Você considera o conflito algo necessariamente negativo?

---

**18.** Na sua opinião, considera que a articulação/aproximação entre a escola e a comunidade contribui para o melhor funcionamento da escola? Porquê?

---

**19.** Que iniciativas têm sido desenvolvidas pela escola dirigidas aos pais e encarregados de educação no sentido de incentivar a participação dos mesmos nas atividades que dizem respeito a escola? Participou em quais delas?

---

**20.** Na qualidade de diretora, os pais e encarregados de educação dos alunos vem-lhe procurar com frequência?

---

**21.** Há no seu horário um dia certo para atender os pais e encarregados de educação? Em caso negativo, por quê?

---

**22.** Na qualidade de diretora desta escola tem tido conflitos com os pais encarregados de educação? Se sim indique os motivos.

---

***Gestão escolar em geral***

**23.** Tem tido conflitos com os alunos? Se sim indique os motivos?

---

**24.** Que estratégia adota para resolver esses conflitos?

---

**25.** Como diretora da escola você tem recebido muitas queixas por parte dos professores sobre a indisciplina na sala de aula?

---

**26.** O que tem feito acerca disso? \_\_\_\_\_

**27.** Você conhece alguma estratégia de resolução de conflitos? \_\_\_\_\_

**28.** Quer acrescentar mais alguma coisa? \_\_\_\_\_

Obrigada pela disponibilidade e pelo tempo dispensado

## Anexo 8 – Transcrição da entrevista

### *Satisfação pessoal*

#### *Dados Pessoais*

**P.1.** Género? \_\_\_\_\_ Feminino.

**P.2.** Idade? \_\_\_\_\_ 42 Anos.

**P.3.** Habilitações Literárias? \_\_\_\_\_ Curso do IP.

#### *Situação Profissional*

**P.4.** Tempo de serviço? \_\_\_\_\_ 23 Anos.

**P. 5.** Vínculo profissional? \_\_\_\_\_ Quadro.

**P. 6.** Tempo de serviço enquanto órgão de gestão deste Pólo? \_\_\_\_\_ 6 Anos.

### *Satisfação pessoal*

#### **P. 7. Gosta de dirigir esta escola?**

**R:** Sim. É uma boa escola, fica perto da minha residência e tem bons professores, apesar dos constrangimentos provenientes das carências em termos financeiros e materiais que muitas vezes dificultam a nossa manobra em termos de execução de alguns projetos da escola. Como

sabe, a escola é maioritariamente frequentada pelos alunos provenientes dos bairros da Bela Vista, de Santaninha, de Tira Chapéu e da zona do Sumol, que se situam nos arredores de Terra Branca e são bairros considerados pobres, onde encontramos muitas construções clandestinas em péssimas condições, muitas pessoas desempregadas, delinquência juvenil, consumo abusivo de álcool e outras drogas ilícitas que afetam essas pessoas. Ainda assim gostaria de continuar nessa função a dar o meu contributo para o seu desenvolvimento e desta comunidade escolar.

### ***Gestão interna***

#### **P.8. A escola possui um Plano de Atividades para o presente ano letivo?**

**R:** Sim. Como sabe, o plano anual de atividades é um documento de planeamento que define os objetivos e o modo de programação das atividades que se pretende para a escola durante o período do ano letivo. Por isso, penso que a sua elaboração é uma mais-valia para qualquer escola.

##### **P.8.1. Como se processou a sua elaboração?**

Geralmente no início de cada ano letivo os professores reúnem-se e formam a comissão de trabalho e a partir daí que a comissão elabora um conjunto de atividades que irá desenvolver no decorrer do ano. Devo ser honesta em afirmar que muitas vezes muitas atividades propostas não são realizadas devido aos constrangimentos relacionados com a questão financeira da escola.

##### **P.8.2. Quem participou na sua elaboração?**

**R:** Como disse anteriormente, são os professores que elaboram os planos de atividades em consonância comigo, é claro, enquanto diretora da escola. Cada comissão, depois de discutir entre si as suas propostas, socializa-as posteriormente com os outros professores e os restantes agentes educativos.

#### **P. 9. A escola possui um Projeto Educativo?**

**R:** Sim. O projeto educativo é um importante instrumento de gestão. Efetivamente a escola elaborou o seu projeto educativo que tem a duração de 3 anos, ou seja, de 2014 à 2017.

**P.9.1. Como se processou a sua elaboração?**

**R:** Bem a sua elaboração foi definida tendo em conta uma análise da escola com destaque para os seus princípios orientadores, definição dos objetivos pretendidos, o destaque dos problemas existentes e suas resoluções.

**P.9.2. Quem participou na sua elaboração?**

**R:** A elaboração do projeto teve a participação dos elementos da gestão do Pólo (a Direção, o Conselho do Pólo e o Núcleo Pedagógico).

**P. 9.3. O Projeto Educativo está a ser implementado? Se sim, de que forma?**

**R:** Sim. Neste momento temos em foco um programa de desporto e o da escola promotora de saúde. No desporto a nossa escola tem vindo a participar em todas as atividades desportivas organizadas pela Delegação do Ministério da Educação da Praia. Também temos vindo a realizar jogos internos inter-turmas com o objetivo de promover a saúde, o bem-estar e o sucesso educativo das crianças. O programa Escola Promotora de Saúde (E.P.S) constitui uma outra prioridade cuja finalidade prende-se com a prevenção de doenças na comunidade educativa, apoiar a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e promover estilos de vida saudável.

***Registo de conflitos***

**P. 9.4. Houve registo de situações de conflitos de ideias ou propostas? Se sim, como foi ultrapassado?**

**R:** As ideias divergentes surgem sempre. Como sabe, existem professores que tentam que as suas ideias sobreponham às dos outros e não se sentem bem quando são contrariados, o que acaba por gerar um clima de desconforto. Quando surgem situações do género somos obrigados a chegar a um consenso através da votação e a situação fica resolvida.

**P. 10. Tem registado frequentes situações de conflitos entre os agentes educativos ao longo do exercício desta gestão? Se sim como pode classifica-los e quem foram os protagonistas?**

**R:** Tem surgido alguns conflitos. Posso dizer que houve casos graves de conflitos entre alunos, entre professores e entre professores e encarregados de educação. Os casos de conflitos entre os alunos, além dos habituais que acontecem nos recreios e que envolvem algumas brigas e insultos mútuos, houve casos em que um grupo de alunos do 6º ano envolveu em conflitos com brigas e ameaças com armas brancas (facas e pedras). Em relação aos professores foi necessária a intervenção da delegada e dos coordenadores no sentido se

procurar a solução uma vez que o caso tornou-se insustentável. Os casos de conflitos entre os encarregados de educação e professores surgem com frequência e houve situações em que uma professora esteve prestes a ser agredida dentro da própria sala de aula.

**P. 10.1. Quais são ou foram motivos dos conflitos entre estes diferentes agentes?**

**R:** Geralmente, os conflitos entre os alunos têm como causa os insultos com palavras injuriosas, furtos de materiais escolares e a intolerância; entre os professores, tem por base os motivos profissionais e entre os encarregados de educação e professores por medidas disciplinares aplicadas aos alunos, “falta” de apoios pedagógicos por parte dos professores aos seus educandos, atribuição de notas das avaliações.

**P. 11. Considera que o modo como exerce a gestão da escola vem contribuindo para o surgimento de conflitos entre os diferentes agentes? Porquê?**

**R:** No meu entender não. Tento desempenhar as minhas funções tendo sempre presente aquilo que considero que é melhor para a escola e para toda comunidade educativa. Mas como sabe, não se pode agradar a todos. Existe e existirão sempre aqueles que se vão manifestar desfavoravelmente a algumas medidas tomadas ou que eventualmente possam vir a ser tomadas no futuro.

**P. 12. Como tem contornado ou solucionado situações de conflitos no exercício da gestão?**

**R:** Procuramos sempre resolver os casos dos conflitos internamente através de diálogo. Por exemplo, os casos de indisciplinas nas salas de aula são geralmente solucionados pelos professores nas próprias salas; em casos mais graves os alunos protagonistas são encaminhados para a secretaria onde serão ouvidos.

**P. 13. Tem tido situações de conflitos com professores?**

**R:** Como tinha referido anteriormente existem sempre vozes que se manifestam contra algumas medidas tomadas pela direção da escola e houve professores que não concordaram com algumas medidas levadas a cabo no início deste ano letivo o que levou a algumas situações de desconforto, mas nada que não seja intransponível.

**P. 14. Que estratégia tem adotado para facilitar o diálogo entre a direção da escola e os encarregados de educação?**

**R:** O ideal seria através da associação de encarregados de educação. Mas como este órgão encontra-se estagnado, a direção tem servido de reuniões escolares como forma de comunicação.

**P. 15. Quando a direção precisa tomar alguma decisão na escola, como procede?**

**R:** Geralmente reúne-se com todos os professores e em alguns casos com encarregados de educação no sentido de recolha de subsídios de opiniões.

**P. 16. Em sua opinião, a gestão praticada na escola pode ser caracterizada de democrática e participativa? Porquê?**

**R:** Penso que sim ou pelo menos tento o máximo que puder, fazer com que as medidas tomadas tenham o parecer de todos os professores e dos encarregados de educação quando as situações assim exigem. Existem algumas medidas que tomadas pela escola cujas diretrizes estão à cabo do ME e que não dependem apenas da direção da escola. Nestes casos só temos que transmitir as informações aos professores e aos encarregados de educação.

**P. 17. Você considera o conflito algo necessariamente negativo?**

**R:** Não. O conflito até certo ponto pode ser benéfico na medida em que rompe com a estagnação, faz-nos ver o ponto de vista dos outros. É claro que existem conflitos que são prejudiciais como por exemplo os evoluem para agressões. Estes precisam ser evitados.

#### *Relação escola/comunidade*

**P. 18. Na sua opinião, considera que a articulação/aproximação entre a escola e a comunidade contribui para o melhor funcionamento da escola? Porquê?**

**R:** Sim. Porque a parceria entre a escola e a comunidade é indispensável para uma educação de qualidade. Para que haja uma educação de qualidade, é necessária uma colaboração entre a escola e a comunidade.

**P. 19. Que iniciativas têm sido desenvolvidas pela escola dirigidas aos pais e encarregados de educação no sentido de incentivar a participação dos mesmos nas atividades que dizem respeito a escola? Participou em quais delas?**

**R:** A escola tem promovido algumas atividades nomeadamente as comemorações referentes as datas do dia da mãe, do pai e tem convidado os pais a participarem em festas comemorativas como por exemplo o Natal, o carnaval, etc.

**P. 20. Na qualidade de Diretora, os pais e encarregados de educação dos alunos vem- lhe procurar com frequência?**

**R:** Geralmente os pais aparecem quando são chamados ou quando por algum motivo não estão satisfeitos com as atitudes do professor do filho.

**P.21. Há no seu horário um dia certo para atender os pais e encarregados de educação?  
Em caso negativo, por quê?**

**R:** Não existe um horário específico para atendimento aos encarregados de educação. Fazemos o atendimento sempre que estes aparecem na escola.

**P. 22. Na qualidade de diretor desta escola tem tido conflitos com os pais encarregados de educação? Se sim indique os motivos.**

**R:** Sim! Houve alguns episódios devido a quantia do pagamento da matrícula e algumas medidas tomadas pela direção da escola em que estes não concordaram como por exemplo a proibição da entrada no recinto escolar durante o período das aulas sem a devida permissão.

**P. 23. Tem tido conflitos com os alunos? Se sim indique os motivos.**

**R:** Não necessariamente. Os alunos com comportamento de indisciplina enviados pelos professores a direção da escola muitas vezes mostram um pouco agressivos, mas ainda assim conseguimos contornar a situação.

**P. 24. Que estratégia adota para resolver esses conflitos?**

**R:** Tentamos sempre pelo diálogo. Às vezes somos obrigados a recorrer a Polícia de Escola Segura quando a situação fica um pouco mais complicada.

**P. 25 Como diretora da escola você tem recebido muitas queixas por parte dos professores sobre a indisciplina na sala de aula?**

**R: Sim,** principalmente dos professores da 3ª fase.

**P. 26. O que tem feito acerca disso?**

**R:** Tentamos conversar com estes alunos e se o caso for muito grave mandamos chamar os encarregados de educação no sentido de juntos tentarmos uma solução.

**P. 27. Você conhece alguma estratégia de resolução de conflitos?**

**R:** Sei que o diálogo é uma forma de resolução de conflitos eficaz.

**P. 28. Quer acrescentar mais alguma coisa?**

**R:** Não.

**Obrigada pela atenção e disponibilidade**

