

**GESTÃO DE CONFLITOS EM AMBIENTE ESCOLAR: um estudo observacional à luz do filme “Numa Escola de Havana”**

**BRUNA DE ALMEIDA SOARES**

ESCOLA PAULISTA DE POLÍTICA, ECONOMIA E NEGÓCIOS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - EPPEN/UNIFESP

**NILDES RAIMUNDA PITOMBO LEITE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

**Área temática:** Ensino e Pesquisa em Administração

**Tema:** Ambientes de Ensino-Aprendizagem

**Título:** GESTÃO DE CONFLITOS EM AMBIENTE ESCOLAR: um estudo observacional à luz do filme “Numa Escola de Havana”

## 1 INTRODUÇÃO

Ao lidar com uma sociedade cada vez mais circundada por rápidas mudanças e evoluções, banhadas no despreparo psicossocial de muitos dos indivíduos envolvidos, o emergir de cenários conflituosos se mostra inevitável. Tais cenários conflituosos, propensos à eclosão na atualidade, são passíveis de se estabelecerem em quaisquer tipos de organização que, naturalmente, envolvam o convívio entre individualidades distintas, destacando, ainda, a possibilidade de consequências funcionais e mudanças construtivas ao *status quo* de uma organização de pessoas quando tais cenários são bem geridos (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2011). Dentre essas organizações, as instituições de ensino se destacam no que se refere à sua importância na moldagem e no desenvolvimento daqueles que assumem postos de futuros atores dessa sociedade, abundante em suas complexidades. Ademais, a escola tanto reflete transformações atuais como lida com as diferentes demandas advindas da globalização, fundamentando-se em um contexto diversificado e, conseqüentemente, entremeado por conflitos (DESSEN; POLONIA, 2007).

Alinhada à estratégia de pesquisa envolvendo análise fílmica e dispondo-se do método fenomenológico, a presente pesquisa compreende como *locus* o filme “Numa Escola de Havana” (2014), cuja trama circunda as diversas formas de conflito presentes na vida da personagem principal.

Partindo-se do estudo observacional com a análise fílmica completa da obra supramencionada e contemplando a modalidade de observação indireta e não-participante, esta pesquisa delinea como objetivo a formulação de análises acerca dos conflitos que cabem a uma organização escolar, bem como da eficácia da gestão desses conflitos, por intermédio da personagem de Chala, protagonista do filme, e seus professores e familiares.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A pesquisa aqui desenvolvida compreende: os construtos conflitos e sua gestão; sua incidência no âmbito escolar; e, a análise fílmica, que permeia e corrobora o filme como *locus* desta pesquisa. Conflito foi considerado por Chrispino (2007, p. 15) como “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. Sua recorrência é constante na atualidade, pois “nossos tempos são marcados pelo sonho de comunidade e pela realidade de lutas frequentemente violentas entre interesses em constante mudança, confrontação e diálogo”, como defendido por Schnitman e Littlejohn (1999, p. xi), assim como a ideia de que “as relações humanas são ricas em evoluções imprevisíveis” (SCHNITMAN; LITTLEJOHN, 1999, p. 20), o que leva à reflexão acerca da percepção de que conexões e convivências entre indivíduos estarão incessantemente repletas de conflitos.

Segundo autores como Robbins, Judge e Sobral (2011), Russo (2013), Chrispino (2007) e Schnitman e Littlejohn (1999), a abordagem mais recente de conflito o indica como algo natural e passível de ocorrer com quaisquer indivíduos que estejam inseridos na sociedade, e que, a partir de uma gestão apropriada, se faz possível atingir consequências funcionais e mudanças construtivas em relação ao estado atual do contexto inserido.

Nessa linha, Magaldi (2007, p. 16) apontou a observação da recorrência de problemas sociais como o da desestruturação dos laços familiares e da omissão das famílias, no que tange ao desenvolvimento de seus filhos, salientando o crescimento de debates acerca da importância de haver intervenções de diferentes aspectos nos meios sociais em que tais problemas se

estabelecem, assim como também dito por Bonafe-Schmitt (2012) ao abordar a existência de conflitos relacionados ao surgimento de novos tipos de grupos familiares.

Os conflitos podem tomar duas proporções diferentes, sendo elas o conflito percebido e o conflito sentido. Um conflito percebido se mostra presente quando ao menos uma das partes envolvidas possui plena consciência sobre a situação de oposição ou incompatibilidade existente, sendo um pré-requisito básico para a definição de conflito. Um conflito sentido se posiciona além, se mostrando presente quando, além de ser percebido, é experienciado de forma negativa, envolvendo ansiedade, tensão, frustração ou hostilidade acerca do assunto e das pessoas relacionadas (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2011).

Algumas estratégias para resolução de conflitos foram trazidas por Robbins, Judge e Sobral (2011), e a escolha dentre elas depende de dois fatores: as condições em que o conflito surge e o ambiente em que está inserido; e as predisposições singulares dos indivíduos envolvidos. Dentre tais estratégias, encontram-se as contidas na Tabela 1:

Tabela 1: Estratégias Generalistas

| <b>Estratégia</b>  | <b>Descrição</b>   | <b>Síntese da Estratégia</b>                              |
|--------------------|--|---|
| <b>Competição</b>  | Os envolvidos buscam atingir seus próprios interesses em detrimento das necessidades do outro.   | Não cooperativa e de alta assertividade (ganhar-perder).  |
| <b>Colaboração</b> | Tenta-se encontrar uma solução alternativa que acomode os interesses de ambas as partes conflitantes.  | Cooperativa e de alta assertividade (ganhar-ganhar).      |
| <b>Evitamento</b>  | Os indivíduos reconhecem a existência do conflito, mas preferem evitá-lo, a procurar uma forma de geri-lo.   | Não cooperativo e de baixa assertividade (perder-perder). |
| <b>Acomodação</b>  | Um dos lados opta por abrir mão de seus próprios interesses para chegar a uma resolução agradável à outra parte; busca manter ou aprimorar o relacionamento. | Cooperativa e de baixa assertividade (perder-ganhar).     |
| <b>Compromisso</b> | Ambas as partes buscam abrir mão de uma parcela dos seus interesses conflitantes em prol da possibilidade de se encontrar uma solução viável.                | Cooperativa e de média assertividade (ceder-ceder).       |

Fonte: Dados da Pesquisa, com base em Robbins, Judge e Sobral (2011)

Dentre essas estratégias, a de colaboração pode ser classificada como a preferível na gestão de conflitos, por ser capaz de satisfazer todas as partes de forma eficaz, enquanto as de evitamento e acomodação resultam em ganhos efêmeros e/ou ilusórios, não sendo, assim, eficazes a uma resolução de conflitos. Tais estratégias se aplicam, de forma flexível, a toda e qualquer organização na qual haja incidência de conflitos, inclusive as instituições de ensino. Dessa forma, em concordância com Chrispino (2007), Tachizawa e Andrade (2006), Morgado e Oliveira (2009), Villela e Archangelo (2014), Dessen e Polonia (2007), Perrenoud (2000), Contreras (2002) etc., se dá a importância da gestão de conflitos em nível do âmbito escolar.

No construto gestão de conflito no âmbito escolar, se insere o entendimento de que as instituições escolares submetem-se, cada vez mais, a um processo de massificação, consequência de maior acessibilidade à educação nas sociedades. Esse processo resulta em um conglomerado de indivíduos que trazem consigo suas próprias culturas, religiões, experiências, valores e expectativas, se configurando em bagagens extremamente distintas (CHRISPINO, 2007). Ainda, de acordo com Tachizawa e Andrade (2006, p. 55), instituições de ensino e organizações no geral possuem uma “visão extremamente segmentada, setorizada ou atomística” de si mesmas, o que acarreta “conflitos e divergências operacionais que minimizam o resultado dos esforços”. Essas instituições repletas de diferenças são “[...] um campo propício à emergência do conflito” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 47), especialmente no que tange à concepção de que “a escola sem problemas não existe, embora essa seja a fantasia de todo educador”, pois ela é saturada de conflitos provenientes de diversas fontes, como, por exemplo, problemas pessoais ou familiares (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 32).

A escola é considerada por Dessen e Polonia (2007), como uma das duas instituições fundamentais ao desenvolvimento social, político e educacional dos indivíduos. É parcialmente responsável por “desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22), que serão desenrolados nos demais ambientes. Tal opinião foi partilhada também por Villela e Archangelo (2014, p. 25), ao defenderem uma atuação conjunta entre “os pais, a família mais ampla, os amigos e a escola, com seus professores, equipe técnica e demais funcionários”. Com essa atuação, a responsabilidade abrange tanto a educação formal dos alunos, quanto o zelo por sua integridade física e/ou psíquica, corroborando a necessidade de adoção de uma visão sobre a missão de ensinar que se traduza em uma preocupação acerca dos aspectos morais e emocionais dos indivíduos (VILLELA; ARCHANGELO, 2014).

É comum que os alunos desenvolvam bases afetivas ao se relacionarem com a escola, essencialmente em seus primeiros anos de educação escolar. Segundo Villela e Archangelo (2014, p. 43), “o fato de não ser exigido do professor o amor a seus alunos, não significa que a afetividade esteja banida da instituição escolar”. Nesse conceito se destaca a importância das relações afetivas que esses atores estabelecem com seus alunos, sendo o professor um importante mediador entre a criança, a escola e seu desenvolvimento pessoal, tornando-se necessária a ação significativa do professor, tendo em vista que, ao levar em consideração a excepcionalidade do seu conhecimento, empatia ou didática, ele pode “se tornar referência ou modelo intelectual e abrir as portas do estudo e do conhecimento do jovem ou do adulto, que estiveram fechadas até então” (VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p. 39). Assim, de acordo com Perrenoud (2000, p. 49), o professor deve “tomar a amplitude do trabalho de observação e de interpretação proporcional à situação singular do aluno, em uma lógica de resolução de problemas”, a fim de se envolver em assistências acentuadas quando a situação se mostra problemática perante o diagnóstico.

Para Vidigal e Oliveira (2013, p. 215), existe “certa dificuldade em encontrar ou criar estratégias eficazes para lidar” com os conflitos interpessoais passíveis de serem encontrados diariamente nas escolas, assim como trouxe Perrenoud (2000), ao abordar o pensamento de que muitos professores consideram tal administração da heterogeneidade na escola um exercício utópico. Essa dificuldade, responsável por trazer a visão de utopia sobre a administração da heterogeneidade, é acompanhada pelo fenômeno trazido por Contreras (2002), a racionalização do trabalho. Os três conceitos básicos desse fenômeno são, respectivamente, “a separação entre concepção e execução”, “a desqualificação” e a “perda de controle” (CONTRERAS, 2002, p. 35). Interligando-se tais conceitos à realidade dos profissionais de ensino, ainda na fala de Contreras (2002), a separação entre concepção e execução refere-se ao fato de que: o professor somente executa tarefas das quais não obtém participação na decisão; a desqualificação refere-se à redução do conhecimento necessário para compreender e agir com eficiência sobre o trabalho que realiza, e; a perda de controle refere-se à carência na capacidade de resistência desses profissionais às decisões do capital.

Ainda no que tange aos processos passíveis de desencadear conflitos no âmbito escolar, Perrenoud (2000, p. 145) defendeu que não se deve “subestimar a ecologia da violência induzida pelo tratamento burocrático dos espaços de trabalho, das relações e das populações escolarizadas”, que pode ser claramente observada no desencadear da violência, “logo que a estrutura escolar se torna mais anônima, quando os prédios são maiores, multiplica-se o número de professores, as salas são impessoais e sem qualquer decoração”. Nesse contexto de burocratização das instituições escolares, se insere o conceito da escola significativa, buscando guiar as relações de forma que a tarefa educativa das escolas e seus atores não estejam focados apenas na disseminação de conhecimentos técnicos, mas também no desenvolvimento emocional, psicológico e moral de cada indivíduo ali presente (VILLELA; ARCHANGELO, 2014). Segundo Perrenoud (2000, p. 144),

cabem à escola as negociações, deixando de lado “a violência institucional sem se preocupar com as reações”, tendo a função, juntamente com a instituição familiar, também visto em Villela e Archangelo (2014, p. 103), de educar a criança além dos conteúdos programáticos escolares, envolvendo “[...] favorecer um ambiente acolhedor no qual se reconheça como parte, favorecer seu bem-estar e felicidade, além de oferecer um adequado campo e suporte para que supere os inevitáveis conflitos, angústias e desilusões [...]”. Villela e Archangelo (2014), ainda, agregaram ao campo de estudos em questão alguns pensamentos que podem ser transformados em ação perante o surgimento de conflitos no âmbito escolar, conforme constam na Tabela 2:

Tabela 2: Ações para Resolução de Conflitos

| Ação                                    | Descrição   |
|---|---|
| <b>Conversa para adequação do aluno</b> | Momento de diálogo entre professor e aluno, à parte do período de aulas, com seriedade e evitando-se a tensão, na busca por ajudar o aluno a corrigir condutas inadequadas.   |
| <b>Diálogo para entender o aluno</b>    | Visa buscar quaisquer problemas ou dificuldades que o cerquem, não apenas quando houver existência de alguma conduta inadequada.  |
| <b>Escuta do aluno</b>                  | Fluxo narrativo desprendido, com foco na liberdade dada ao aluno para que se expresse de acordo com seu fluxo associativo, podendo levar o interventor a descobertas acerca dos sentimentos do aluno, bem como seus conflitos e dificuldades. |
| <b>Diálogos de fruição</b>              | Conversas casuais, que resultam na quebra da formalidade existente entre escola e aluno, causando maior sensação de acolhimento e pertencimento.  |
| <b>Diálogos de socorro</b>              | O próprio aluno busca ajuda, junto à escola, por angústias percebidas por si mesmo.   |

Fonte: Dados da Pesquisa, com base em Villela e Archangelo (2014)

Evidenciando a necessidade de consideração dos pensamentos externados *a priori*, Martins e Machado (2016) trouxeram também a ideia de que múltiplos fatores podem ser influentes em tais conflitos escolares, levando à necessidade de compreensão dos aspectos envolvidos nos conflitos que surgirem. Ademais, a importância em se dedicar a devida atenção aos conflitos e sua gestão se dá “não somente pelo fato de os conflitos estarem sempre presentes, mas porque as intervenções decorrentes apresentam consequências significativas [...] na formação moral de nossas crianças e jovens” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 531).

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Chizzotti (1995) e Cooper e Schindler (2011), o universo da pesquisa qualitativa, no qual este estudo está inserido, envolve uma relação dinâmica entre a realidade e aquele que a observa, ao passo em que o objeto estudado não se configura como um dado estático, e sim como um receptáculo de significados de ações e relações que se mostram incógnitos nas estruturas sociais, ficando o pesquisador responsável por desvelá-los, além de essa abordagem conter um conjunto de técnicas pelas quais o pesquisador busca assimilar o significado dos fenômenos estudados, e não sua frequência.

Dentre os métodos inseridos na abordagem qualitativa, aquele utilizado nesta pesquisa é o fenomenológico. Esse método, por sua vez, foi tido por Moreira (2004, p. 13) como apropriado para quaisquer pesquisas cujos tópicos incluam a “experiência de vida de seres humanos: alegria ou medo, estar presente, estar envolvido, ser um gerente ou um líder, ou o sentido de algum tipo de experiência para pessoas num dado ambiente”, buscando sempre “explorar e desvendar conhecimentos, por meio da experiência vivida do sujeito” (MOREIRA, 2004, p. 16), além de ser capaz de “aprofundar a complexidade de fenômenos, processos e fatos peculiares e específicos [...]” (VIEIRA; RIVERA, 2012, p. 269). Ainda, o método fenomenológico pode ser aplicado a diversas áreas da administração, assim como à gestão de conflitos em ambiente escolar por intermédio da análise fílmica.

Quanto ao uso de filmes como *locus* de pesquisa, Flick (2009, p. 224) afirmou que esses filmes possuem “uma influência cada vez maior na vida cotidiana e, portanto, a pesquisa qualitativa

os utiliza para ser capaz de dar conta da construção social da realidade”, além de Champoux (1999) corroborar sua utilização em forma de estudo de caso. Ainda, e de acordo com autores como Champoux (1999), Huczynski (2004), Banks (2009), Flick (2004) e Cooper e Schindler (2011), ao utilizar essa estratégia de pesquisa e as representações e recursos ali presentes, se faz possível interpretar diferentes realidades em níveis distintos de significado, aprimorando a compreensão quanto às complexidades dinâmicas da vida social e organizacional.

Quanto à estratégia de coleta de dados, fora utilizada a denominada observação indireta e não-participante, em que o pesquisador se utiliza de materiais escritos ou gravados, artefatos e evidências do ambiente físico (COOPER; SCHINDLER, 2011). Segundo Flick (2009), nessa estratégia, o pesquisador coíbe-se de intervenções no seu objeto de pesquisa, diferentemente das observações participantes. De acordo com Flick (2009), corroborado por Cooper e Schindler (2011), dentre as vantagens dessa estratégia, encontra-se a possibilidade de análise iterativa, viabilizada pela gravação dos eventos por meio de mídias como os filmes, permitindo, assim, o acesso repetido ao objeto de estudo, podendo o seu registro ser constantemente reavaliado e incrementado. Além disso, “observação indireta é menos flexível do que a observação direta, mas também é muito menos tendenciosa e pode ser muito mais exata” (COOPER; SCHINDLER, 2011, p. 199). Segundo Flick (2009, p. 265), “para as observações, a tarefa mais importante é a documentação das ações e das interações [...] em protocolos de contexto, em diários de pesquisa ou em notas de campo”, em concordância com Yin (2010), ao respaldar o aumento da confiabilidade da pesquisa de estudo de caso quando há a utilização do protocolo.

A estratégia de análise de dados coletados fora realizada com confrontação das proposições teóricas, que, segundo Yin (2010), assiste o pesquisador a antepor as estratégias analíticas que se mostram verdadeiramente expressivas ao estudo. Ainda, de acordo com esse autor, “a proposição também ajuda a organizar todo o estudo de caso e definir as explanações alternativas a serem examinadas” (YIN, 2010, p. 159). Para tanto foram estabelecidas, *a priori*, as categorias de análise: a) competição; b) colaboração; c) evitamento; d) acomodação, e; e) compromisso, devidamente respaldadas pelos autores Robbins, Judge e Sobral (2011).

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente tópico inicia-se com a Tabela 3, contendo uma breve descrição de cada uma das principais personagens mencionadas ao longo do tópico.

Tabela 3: Relação de Personagens

| Personagem | Descrição  |
|------------|--|
| Chala      | Personagem principal, de uma periferia de Havana, que apresenta diversos problemas disciplinares e conflitos em diversos âmbitos sociais.  |
| Sonia      | Mãe de Chala, viciada em drogas e constantemente relapsa quanto às suas responsabilidades.   |
| Carmela    | Professora da escola de Chala. Defende constantemente a individualidade de seus alunos, além de se mostrar uma das únicas personagens a buscar a resolução eficaz dos conflitos escolares. |
| Raquel     | Assistente social à serviço da escola. É introduzida na história para que se fosse possível solucionar os conflitos que envolvem a disciplina de Chala.                                    |
| Carlos     | Um dos responsáveis administrativos do internato para o qual Chala é enviado devido à sua má conduta. Fora aluno de Carmela e, também, se mostrava ser um aluno problema.                  |
| Yeni       | Uma das melhores alunas da sala de Chala em desempenho acadêmico, mas que sofre diversas consequências por sua estadia irregular na capital cubana.  |
| Mercedes   | Diretora da escola em que Chala estuda. Oscila constantemente em suas crenças, ora prevalecendo a administração da escola, ora zelando por Carmela e seus alunos.                          |
| Marta      | Professora substituta no período em que Carmela se ausenta por problemas de saúde. Assume a sala de Chala e, ao decorrer da obra, se mostra aliada às crenças de Carmela.                  |

Fonte: Dados da Pesquisa

Retomando à caracterização do *lôcus* desta pesquisa, contextualiza-se que o filme aqui escolhido, “Numa Escola de Havana”, possui 108 minutos de duração, tendo sido assistido 5 vezes, completa e ininterruptamente, em favor da busca pela compreensão holística do *lôcus* estabelecido, e totalizando 540 minutos. No que tange às microanálises das cenas selecionadas, as repetições para observações perfizeram um tempo de 735 minutos. Em suma, o tempo total despendido em observações para a presente pesquisa fora de 1.275 minutos.

Os dados desta pesquisa foram coletados por intermédio do protocolo de observações. Nele, as cenas foram listadas, separadamente, por número, tempo da cena, tempo total aproximado de repetições para observações e descrição da cena, além de analisadas de acordo com o tipo de estudo observacional presente (indireto, podendo conter dados direta ou indiretamente observáveis), a principal fonte de observação, a linguagem fílmica presente, assim como os construtos em que cada registro se encontra inserido. As cenas selecionadas não obedecem, necessariamente, uma ordem cronológica, além de apresentarem a quantidade de repetições (rep.) para observações e o tempo total dispendido em cada uma. Ainda, os dados coletados foram distribuídos em três blocos de análise responsáveis por abranger as principais interações performadas no *lôcus* escolhido, que são: Aluno Chala como Principal Fonte de Observações; Prof.<sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala como Principais Fontes de Observações, e; Prof.<sup>a</sup> Carmela como Principal Fonte de Observações. Na Tabela 4, é apresentada uma parte significativa dos dados coletados, aqui analisada com base no aluno Chala.

Tabela 4: Aluno Chala como Principal Fonte de Observações

| Cena | Tempo                     | Total              | Descrição  |
|------|---------------------------|--------------------|--|
| 1    | 01:30 -<br>02:50          | 36 min;<br>27 rep. | Chala, ao sair para a escola, encontra sua mãe Sonia subindo as escadas sob influência de substâncias ilícitas. Chala avisa-lhe que o café da manhã está pronto, e vai embora.   |
| 2    | 05:45 -<br>06:35          | 24 min;<br>29 rep. | Sentados na cozinha, Chala e sua mãe discutem acerca da alimentação de Sonia, dos problemas da conduta de Chala na escola, e, também, das contas de casa e o dinheiro para pagá-las, advindos das rinhas de cães em que Chala participa.   |
| 9    | 40:50 -<br>41:40          | 24 min;<br>29 rep. | Cena entre Chala e sua mãe. Chala se encontra em sua cozinha, jantando, quando sua mãe chega em casa em estado deplorável, ao ponto de desmaiar.   |
| 5    | 15:05 -<br>18:05          | 48 min;<br>16 rep. | Cenas da conduta indevida de Chala perante a professora substituta e em meio aos seus colegas, dentro e fora da escola.  |
| 17   | 51:00 -<br>51:50          | 16 min;<br>19 rep. | Sonia, com aparência abatida, toma um comprimido e sai de casa alegando ter avisado sobre não querer mais problemas com Carmela, enquanto Chala afirma em voz alta que ela só está fazendo isso pois não quer que Carmela a veja nesse estado. Chala se irrita, quebra um copo, pega os comprimidos da mãe e os esconde. |
| 24   | 01:06:07<br>-<br>01:06:50 | 16 min;<br>23 rep. | Chala encontra sua mãe desesperada atrás do frasco de pílulas que ele havia escondido. Ambos se desentendem, Chala diz à sua mãe que ela precisa procurar ajuda médica e ela o esnoba, dizendo que tudo o que eles possuem é dela, enquanto dá as costas e sai de casa, deixando-o preocupado.                           |
| 33   | 01:20:23<br>-<br>01:21:30 | 35 min;<br>31 rep. | Chala chega em casa e se depara com sua mãe ingerindo bebida alcoólica. Mais uma vez, ele cuida de sua mãe, dizendo-lhe que precisa retornar à clínica, e ouve como resposta: “Não diga à sua mãe o que ela tem que fazer”.  |
| 25   | 01:08:00<br>-<br>01:08:41 | 21 min;<br>30 rep. | Chala recebe a notícia de que sua mãe está hospitalizada. Ao visitá-la, demonstra sua tristeza em vê-la naquele estado e indaga se a mãe o deixará sozinho, sem obter resposta, tendo em vista o estado em que ela se encontra.  |
| 21   | 57:50 -<br>58:20          | 17 min;<br>33 rep. | Chala anda pela rua com um amigo. Seu amigo encontra o pai que acabara de ser solto da prisão, corre em direção a ele e ambos entram em casa, conversando sobre a família que os aguarda. Chala demonstra pesar ao vivenciar o contraste entre suas relações familiares e aquelas que lhe agradaria possuir.             |

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre as cenas apresentadas na Tabela 4, 4 contêm apenas dados diretamente observáveis, e 5 contêm tanto dados direta quanto indiretamente observáveis. Ao longo deste

bloco de análises, faz-se possível observar as relações conflituosas em que o protagonista Chala se encontra envolto, especialmente no que tange às interações entre ele e sua mãe, Sonia, observáveis por intermédio de linguagens fílmicas tais como os diálogos performados entre as personagens; as falas, no que se refere, por exemplo, a agressividade de Sonia ao gritar e externalizar suas insatisfações de forma violenta constantemente; o não-verbal, que conta com a linguagem corporal na demonstração da tensão contínua entre Chala e demais personagens, e; a ambientação, que elucida e corrobora, de forma ainda mais assertiva, a percepção quanto às condições de vivência nas quais o protagonista é submetido.

No decorrer das cenas, ilustra-se inversão papéis e desestruturação familiar, tendo em vista a atribuição indevida de responsabilidades à Chala, em detrimento daquela que se diz sua responsável. Paralelamente, demonstra-se a constante renúncia de Sonia com relação ao afeto e às obrigações devidas ao seu filho, ao elucidar que sua preocupação se limita à repulsa que sente em ter de lidar com os problemas relacionados à Chala, em oposição a importar-se com as dificuldades às quais o próprio filho vem sendo submetido. Por outro lado, apresenta-se a constante indisciplina de Chala nos variados ambientes em que se encontra inserido, tendo em vista o conteúdo dos diálogos performados entre as personagens, em conjunto com a fala, que se mostra constantemente rude e ríspida nas interações, e com a perceptível tensão ininterrupta na linguagem corporal dos envolvidos.

Por fim, o presente bloco de análises é responsável, também, por descortinar a verdadeira frustração e pesar de Chala ao explicitar sua frustração quanto à conjuntura vivenciada, além de demonstrar suas tentativas de solucionar certas situações, até então negligenciadas por sua mãe. Na Tabela 5, por sua vez, é apresentada uma terceira parte significativa dos dados coletados, dessa vez tomando-se por base as cenas que remetem à interação entre Chala e Carmela.

Tabela 5: Prof.<sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala como Principais Fontes de Observações

| Cena | Tempo         | Total              | Descrição   |
|------|---------------|--------------------|---|
| 8    | 38:00 – 39:58 | 45 min;<br>23 rep. | Cena com Carmela e Chala deixando a conducta juntos. Chala tenta segurar a mão de Carmela e diz ao motorista: “Ela não é minha avó... Mas eu queria que fosse”. Chala vai ao rio por uma aposta com seu colega da escola. Ambos, após quase se afogarem, nadam até a baía e são resgatados pelos seguranças do local.                                     |
| 15   | 46:30 – 50:10 | 70 min;<br>19 rep. | Ao invés de levá-lo até seus pais, como fez com o outro aluno, o policial leva Chala até Carmela, elucidando que se recorda do pedido da professora e deixando claro que a situação vem se agravando demais para que ele continue com essa ação. Nisso, Raquel entra no local e presencia o acontecido.   |
| 16   | 50:15 – 51:00 | 23 min;<br>31 rep. | Cena da briga entre Carmela e Chala, envolvendo agressão física por parte de Carmela, como consequência do decorrido, no que tange à aposta no rio.   |
| 19   | 53:33 – 54:27 | 26 min;<br>29 rep. | Carmela e Chala sentam-se e conversam. Carmela pede-lhe desculpas por bater nele, e Chala lhe diz que não merece o que ela faz por ele. Carmela pergunta-lhe se ele não faria qualquer coisa por ela, lembrando-o de que fora o único aluno a visitá-la no hospital. Ambos se abraçam e Carmela pede para que Chala a ajude, ou estarão “muito ferrados”. |
| 13   | 45:02 – 45:15 | 06 min;<br>26 rep. | Chala acompanha Carmela até sua casa, ajudando-a a carregar seus pertences. Carmela se despede lembrando-o de suas obrigações quanto às atividades escolares a serem feitas em casa.  |

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre as cenas apresentadas na Tabela 5, 3 contêm apenas dados diretamente observáveis, e 2 contêm tanto dados direta quanto indiretamente observáveis. O presente bloco de análises engloba os seguintes itens de linguagem fílmica: os diálogos realizados e o não-verbal, que, a título de exemplo, apresenta o teor emocional e paternal existente na relação entre aluno e professora.

As cenas aqui apresentadas compreendem, como foco, o papel de Carmela como professora significativa, tendo em vista as responsabilidades de cunho paternal que Carmela atribui a si mesma, buscando suprir em seu aluno as carências existentes, não somente no

interior dos muros da escola, mas, também, em seu exterior. Ainda, corrobora-se, por intermédio das diversas cenas deste bloco, a afeição nutrida entre Chala e Carmela, em detrimento do afeto escasso que possui em seus demais pilares de criação, especialmente no que tange à sua rigidez pela preocupação com o bem-estar de seu aluno, em contraste com as cenas em que Sonia evidencia suas razões egocêntricas, ao queixar-se dos problemas Chala. Na Tabela 6, abaixo apresentada, reserva-se a apresentação de outra parte significativa dos dados coletados, com base na Professora Carmela.

Tabela 6: Prof.<sup>a</sup> Carmela como Principal Fonte de Observações

| Cena | Tempo               | Total              | Descrição  |
|------|---------------------|--------------------|--|
| 3    | 10:34 - 11:35       | 28 min;<br>28 rep. | Reunião entre mãe, diretora, Carmela e Raquel acerca do comportamento de Chala na escola, com intervenções de Carmela.   |
| 4    | 11:36 - 11:53       | 10 min;<br>35 rep. | Conversa entre Carmela, diretora e Raquel, após reunião com a mãe, com a finalidade de oficializar a decisão acerca do comportamento indevido de Chala.  |
| 6    | 18:12 - 19:05       | 26 min;<br>29 rep. | Monólogo de Carmela acerca de sua compreensão sobre crianças com problemas, como Chala, e as consequentes ações de um professor, apontando os 4 pilares necessários para se criar uma criança: casa, escola, rigor e afeto.  |
| 7    | 36:35 - 37:50       | 39 min;<br>31 rep. | Conversa entre Carlos e Carmela na tentativa de levar o aluno Chala de volta à escola regular. Carmela aponta seu papel como professor significativo e, também, demonstra o quanto se importa com o bem-estar de Chala durante todo o diálogo.   |
| 10   | 41:45 - 42:05       | 06 min;<br>19 rep. | Cena da discussão entre a administração da escola e a professora Carmela, acerca do santinho colocado na sala pela aluna Yeni.   |
| 12   | 43:45 - 44:47       | 30 min;<br>29 rep. | Monólogo de Carmela aos demais funcionários da escola: “Não há duas classes iguais, e cada uma tem crianças que te marcam para sempre. Essa é a classe [...] de Yoan, com o pai preso por motivos políticos. A classe de Yeni, uma grande aluna, mas que carrega a cruz por ser palestina. E claro... é a classe de Chala. A classe em que no mural há um santinho de Nossa Senhora da Caridade do Cobre, e que não há Deus que o retire de lá enquanto a professora for Carmela.”   |
| 11   | 42:06 - 43:45       | 40 min;<br>24 rep. | A administração da escola e Carmela se reúnem para discutir o caso de Chala, enquanto Carmela encarrega-se de defender a permanência de Chala na escola regular. Após a discussão, Raquel apresenta os primeiros indícios de que está disposta a tomar medidas administrativas contra Carmela.   |
| 20   | 54:56 - 55:35       | 16 min;<br>24 rep. | Após ter batido em Chala, Marta diz que Carmela se envolve demais com os alunos e que, por isso, Chala estaria melhor em um internato. Carmela diz que o que o aluno precisa, elas devem se esforçar para dar.   |
| 22   | 58:21 - 1:00:00     | 54 min;<br>33 rep. | Reunião entre Raquel e demais funcionários da escola, com exceção de Carmela. O objetivo da conversa, segundo Raquel, é encontrar uma boa saída para lidar com Carmela, como, por exemplo, aposentá-la de forma compulsória. Carlos defende que um professor que não age por “conta própria” não é capaz de obter resultados excelentes como os de Carmela. Mercedes sai da sala irritada, dizendo que não continuará ali na ausência de Carmela.                                    |
| 32   | 01:19:25 - 01:19:35 | 03 min;<br>20 rep. | Um dos alunos da sala explica que “não há ninguém como Carmela, todo mundo sabe disso”, ao ouvir Carmela dizer que a escola não parou quando ela ficou afastada por meses e que, por isso, não pararia quando se aposentasse compulsoriamente.   |
| 14   | 45:16 - 46:30       | 22 min;<br>18 rep. | Raquel vai até a casa de Carmela na tentativa de amenizar suas desavenças. Conversam sobre Chala e seu comportamento, Yeni e sua matrícula irregular e sobre a presença do santinho durante a inspeção escolar. Carmela defende a importância da oportunidade dada à Yeni e compara a situação dela com a de Chala no que tange ao tratamento dado a eles por Raquel, que se recusa a compreender a situação dos alunos que observa, mantendo-se focada na burocracia dos processos. |
| 29   | 01:14:14 - 01:15:10 | 25 min;<br>27 rep. | A professora substituta estava com Yeni até que seu pai chegasse, até então detido pela polícia. A professora conversa com o policial, discutindo e alegando que não há o menor sentido em deter o pai de Yeni, que se mostra trabalhador e honesto.   |
| 34   | 01:25:45 - 01:26:30 | 29 min;<br>39 rep. | Monólogo final de Carmela, em reunião para sua despedida da escola, anunciando sua decisão no que tange à sua permanência na escola e a todos os acontecimentos vivenciados.   |

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre as cenas apresentadas na Tabela 6, 8 contêm apenas dados diretamente observáveis, e 5 contêm tanto dados direta quanto indiretamente observáveis. O presente bloco de análises engloba os seguintes itens de linguagem fílmica: os diálogos e monólogos performados, e o não-verbal, responsável por corroborar análises tais como a percepção da relação existente de consideração e respeito entre Carmela e Carlos ao longo de suas interações.

Ao longo deste bloco, faz-se possível observar as constantes tentativas desvencilhar da escola regular a responsabilidade por Chala, enviando-o ao internato, além de demonstrar a busca, pela administração da escola, em exterminar as complicações geradas por Carmela, independentemente de suas razões e consequências para a escola. Destaca-se, ainda, a contínua inflexibilidade e inadaptabilidade das personagens relacionadas à administração da escola, especialmente no que tange à recusa por parte de Raquel em compreender a situação dos alunos a quem acompanha.

As cenas aqui selecionadas enfatizam claramente a percepção de Carmela acerca da importância da preservação da individualidade de cada um dos sujeitos ali inseridos, reforçando à trama a sua intensidade no que tange à preocupação diferenciada no trato professor-aluno, elucidando que, ao contrário do demais ali presentes, essa relação se dá com o pensamento voltado ao bem-estar de seu aluno e não de si mesma. Ainda, corrobora-se a importância ação significativa da escola ao tratar de alunos circundados por conflitos, ao serem alinhadas as observações ao seguinte diálogo, entre Carmela e Carlos: “Carlos, você não era melhor que Chala. Deixe isso comigo, por favor”.

Por fim, parte das observações empenham-se em solidificar as influências dos ideais de Carmela em Marta, que demonstra indícios de ter iniciado sua busca por entendimento acerca da realidade dos alunos e de seus familiares, encerrando-se o bloco de análises com o subsequente monólogo de Carmela, pertencente à cena 34:

Eu sei que passei dos limites, mas me colocar deste lado era o único modo de ficar em paz com minha consciência. Se vocês decidem, Carmela vai embora, mas Marta fica. Eu só quis te ensinar uma coisa muito simples, e você aprendeu ao pé da letra.

Por meio deste, elucidada-se, mais uma vez e por fim, os ideais de Carmela em seu papel como professor significativo, defendidos ao longo de toda a trama.

Para a discussão dos resultados, enfatiza-se a utilização das análises dos dados empíricos registrados por meio do Protocolo de Observações, em confronto com os elementos conceituais da fundamentação teórica, selecionados para a construção de cada um dos construtos aqui abordados, tais como o conceito de conflito, gestão de conflito, e a gestão de conflito no âmbito escolar, assim como as categorias definidas para análise, especificamente: a) competição; b) colaboração; c) evitamento; d) acomodação, e; e) compromisso.

Para que se faça possível facilitar a visualização dos principais conceitos utilizados ao decorrer da discussão das cenas, a Tabela 7, disposta ulteriormente, apresenta os focos teóricos existentes nas Tabelas 4, 5 e 6.

Tabela 7: Focos Teóricos x Fontes de Observações

| Tabela | Autores   | Foco Teórico   |
|--------|---|--|
| 2      | Magaldi, 2007   | Lar monoparental e desestruturação familiar.   |
| 2      | Schnitman; Littlejohn, 1999                                       | Recorrente existência de conflitos nos vínculos e convivências.  |
| 2      | Robbins; Judge; Sobral, 2011                                      | Conflito sentido nas demonstrações de frustração e/ou hostilidade.   |
| 2      | Magaldi, 2007 / Dessen; Polonia, 2007 / Villela; Archangelo, 2014 | Família como pilar de desenvolvimento e a importância na busca por resolução desses conflitos.   |
| 3      | Dessen; Polonia, 2007 / Villela; Archangelo, 2014                 | Desenvolvimento educacional de um indivíduo envolve mais de uma instituição social, considerando a responsabilidade parcial da instituição de ensino e seu papel quando há falha nas demais. |
| 3      | Villela; Archangelo, 2014   | Professor significativo e seu papel em suprir insuficiências das falhas nas demais instituições sociais.   |
| 3      | Robbins; Judge; Sobral, 2011                                      | A consciência no que tange ao conflito percebido.  |
| 4      | Contreras, 2002   | Burocratização e racionalização do ensino; falta de autonomia do professor e perda de controle.  |
| 4      | Tachizawa; Andrade, 2006  | Visão limitada e segmentada da organização.  |
| 4      | Perrenoud, 2000   | Escola impessoal, ampla e massificada.   |
| 4      | Villela; Archangelo, 2014   | Conceitos da escola e professor significativos.  |

Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 8, por sua vez e disposta subsequentemente, conta, em suma, com a assimilação entre as categorias de análise *a priori*, selecionadas para a discussão dos resultados, e as cenas utilizadas nesta pesquisa, apresentando o nome das categorias de análise *a priori*; uma breve definição daquelas selecionadas, e; suas recorrências em cada uma das cenas apresentadas e analisadas anteriormente, de acordo com suas fontes de observações e ao longo das Tabelas 4, 5 e 6.

Tabela 8: Categorias de Análise x Fontes de Observações

| Categoria de Análise | Breve Descrição  | Tabela | Fontes de Observações                    | Cenas                   | Personagens                                       |
|----------------------|--|--------|--|-------------------------|---|
| Competição           | Ganhar-perder (não cooperativa e de alta assertividade)  | 2      | Aluno Chala                              | Cena 5                  | Chala<br>Marta                                    |
|                      |  | 3      | Prof. <sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala | Cena 16                 | Carmela   |
|                      |  | 4      | Prof. <sup>a</sup> Carmela               | Cenas 3, 4, 10, 12 e 22 | Raquel<br>Carmela<br>Funcionários Administrativos |
| Colaboração          | Ganhar-ganhar (cooperativa e de alta assertividade)      | 2      | Aluno Chala                              | -                       | -   |
|                      |  | 3      | Prof. <sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala | -                       | -   |
|                      |  | 4      | Prof. <sup>a</sup> Carmela               | -                       | -   |
| Evitamento           | Perder-perder (não cooperativa e de baixa assertividade) | 2      | Aluno Chala                              | Cenas 1 e 17            | Chala<br>Sonia                                    |
|                      |  | 3      | Prof. <sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala | -                       | -   |
|                      |  | 4      | Prof. <sup>a</sup> Carmela               | -                       | -   |
| Acomodação           | Perder-ganhar (cooperativa e de baixa assertividade)     | 2      | Aluno Chala                              | Cenas 2, 9, 24 e 33     | Chala   |
|                      |  | 3      | Prof. <sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala | -                       | -   |
|                      |  | 4      | Prof. <sup>a</sup> Carmela               | Cena 34                 | Carmela   |
| Compromisso          | Ceder-ceder (cooperativa e de média assertividade)       | 2      | Aluno Chala                              | -                       | -   |
|                      |  | 3      | Prof. <sup>a</sup> Carmela e Aluno Chala | Cena 19                 | Carmela<br>Chala                                  |
|                      |  | 4      | Prof. <sup>a</sup> Carmela               | Cena 7                  | Carmela<br>Carlos                                 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre as categorias de análise *a priori*, previamente mencionadas, parte da Tabela 8 apresenta aquelas que podem ser constatadas no decorrer das cenas anteriormente selecionadas para a Tabela 4, em que a personagem Chala é contemplada como principal fonte de observações.

Retomando, para a discussão dos resultados, as cenas descritas na Tabela 4 e vinculadas à Tabela 8, tem-se, logo de início, na Cena 1, a demonstração do lar monoparental em que Chala está inserido, ao mesmo tempo em que introduz o seu afeto perante sua professora Carmela. O conceito desse modelo familiar se encontra respaldado pela autora Magaldi (2007), que traz em sua obra a concepção acerca da predominância, até os anos 1970, das famílias nucleares, ou seja, aquelas rotuladas como tradicionais, e compostas por pai, mãe e filhos. A partir da década mencionada, então, o modelo familiar hegemônico passou a sofrer diversas modificações, aumentando, assim, a recorrência de famílias não nucleares, incluindo as monoparentais. Ao ilustrar esse conjunto, composto pelas cenas 2, 9, 17, 24, 33 e 25, permite-se a observação, em diversos momentos, da contínua omissão de Sonia no que tange às suas responsabilidades como mãe, além da consequente inversão de papéis, tendo em vista que Chala não vislumbra outra opção a não ser cuidar de si mesmo e de sua família. Tais observações, ainda, são oriundas de diversos fragmentos apresentados em comum ao longo das cenas selecionadas para esse conjunto, como a constante preocupação de Chala para que sua mãe se alimente, cuide de sua saúde e se desfaça de seus vícios, enquanto Sonia é constantemente retratada desviando-se de quaisquer obrigações de amparo à Chala, tanto a respeito de questões higiênicas – como alimentação –, quanto a respeito de questões afetivas.

As cenas do conjunto supramencionado embasam-se nas elucidações de Schnitman e Littlejohn (1999) acerca da elevada e recorrente existência de conflitos nos vínculos e convivências entre dois ou mais indivíduos, tendo em vista que as relações humanas se provam, constantemente, imprevisíveis e complexas. Do mesmo modo, esse conjunto também ilustra o que Robbins, Judge e Sobral (2011) denominaram de conflito sentido, tendo em vista que a personagem Chala se mostra, percebendo-o, além de experienciá-lo de forma negativa, por meio de ansiedade, tensão, frustração e/ou hostilidade com relação aos assuntos que lhe dizem respeito e às pessoas relacionadas a esses assuntos. Ainda, por intermédio dos entendimentos de Magaldi (2007), esclarece-se a compreensão acerca da desestruturação familiar, com crescente recorrência na atualidade, assim como reforça-se a importância da busca por resolução junto às famílias, por serem consideradas, por autores como Magaldi (2007), Dessen e Polonia (2007) e Villela e Archangelo (2014), um dos maiores pilares no desenvolvimento do indivíduo. Assim, quando relacionadas às personagens do *lôcus* de pesquisa, tal imprevisibilidade e complexidade quanto às relações humanas podem, inclusive, ter seus altos níveis de intensidade legitimados quando corroboradas por Magaldi (2007), no que tange às dificuldades que acompanham as desestruturações familiares, assim como pode ser observado na relação familiar e afetiva existente entre Chala e Sonia.

As Cenas 5 e 21, por sua vez, podem ser responsáveis por elucidar ao espectador o que seria uma possível consequência, para Chala, da sua realidade imersa em conflitos, como a renegação por parte daqueles que são responsáveis por seu desenvolvimento como indivíduo, assim como a desestruturação dos laços familiares, quando tomada por base Magaldi (2007). Em ambas as cenas, Chala manifesta suas frustrações de diferentes formas: a primeira delas, por intermédio de desvios de conduta; e, a segunda, por intermédio de seu semblante abatido, ao vislumbrar a família de seu colega, cuja estrutura assemelha-se à nuclear, mencionada anteriormente. Ainda considerando os preceitos de autores como Magaldi (2007), Dessen e Polonia (2007) e Villela e Archangelo (2014), se fez claro, ao longo das análises, que a conduta indevida de Chala possui relação direta com a carência da contribuição por parte da organização familiar, no que tange ao seu desenvolvimento social, político e educacional, tendo em vista

que, ao relembrar Villela e Archangelo (2014) em específico, o ambiente escolar se mostra repleto de conflitos, que podem, inclusive, ser oriundos de problemas de cunho familiar.

Dentre as categorias de análise já descritas, a Cena 1 pode ser enquadrada no evitamento, tendo em vista a sua demonstração clara de conflito entre Chala e Sonia ao se defrontarem pela manhã, ao mesmo tempo em que não há indícios de tentativa de resolução por nenhuma das partes envolvidas; a Cena 5 caracteriza-se como competição, na medida em que Chala e Marta se enfrentam, cada um buscando seu próprio interesse; a Cena 17 se enquadra no evitamento por parte de Sonia, por menosprezar as tentativas de resolução de Chala; e as Cenas 2, 9, 24 e 3 que, de acordo com as atitudes de Chala, se enquadram na categoria da acomodação, uma vez que ele abre mão de seu próprio bem estar ao tentar resolver o conflito com sua mãe.

Para uma segunda parte da definição das categorias de análise *a priori*, parte da Tabela 8 apresenta aquelas que podem ser constatadas no decorrer das cenas anteriormente selecionadas para a Tabela 5, considerando Chala e Carmela como principais fontes de observações. Referenciando-se pela apresentação e análise de dados contidos previamente na Tabela 5, e aqui vinculadas à Tabela 8, têm-se um segundo bloco de observações, composto pelas cenas 8, 15, 16, 19 e 13. Nesse bloco, as cenas mencionadas são responsáveis por estampar a carência afetiva de Chala, como pode ser visto, especialmente, na Cena 8, em que Chala conceitua sua professora como a figura de um membro familiar, além de mostrar o envolvimento de Carmela ao assumir, por um aluno, as responsabilidades que se estendem às paredes da sala de aula.

Tais atitudes de Carmela, por sua vez, podem ser observadas na Cena 15, quando o policial revela o desejo de Carmela em se responsabilizar pelos desvios de conduta de Chala fora da escola, nas Cenas 16 e 19, tendo em vista o esforço de Carmela no que tange à punição e correção das atitudes de Chala e, na Cena 13, ao demonstrar uma preocupação com o que considera estar aquém, em relação às tarefas de seu aluno, cuja supervisão estaria sob responsabilidade da família. Tomando Dessen e Polonia (2007) e Villela e Archangelo (2014) como base teórica, o desenvolvimento educacional de um indivíduo envolve mais de uma instituição social, sendo as de ensino apenas parcialmente responsável em tal processo, sendo que as insuficiências de um aluno podem relacionar-se às falhas em uma ou mais instituições responsáveis por esse desenvolvimento. Dessa forma, ao haver tais insuficiências e/ou carências, cabe ao professor, no que tange ao conceito da escola significativa, buscar suprir tais insuficiências – papel desempenhado por Carmela no presente bloco de observações, ao preocupar-se acerca dos aspectos morais e emocionais de seu aluno, consolidando uma relação afetiva mais intensa e adaptada a tais insuficiências (VILLELA; ARCHANGELO, 2014), assim como pode ser notado no vínculo existente entre ela e Chala.

De igual modo, esse bloco de observações ilustra também o que Robbins, Judge e Sobral (2011) designaram de conflito percebido, pois Carmela mostra plena consciência sobre a situação de oposição ou incompatibilidade existente em relação à Chala, cuidando, por meio dessa consciência, de tentar gerir esse conflito.

Dentre as categorias de análise descritas na Tabela 8, a Cena 16 pode ser enquadrada na categoria da competição, devido ao comportamento de Carmela perante Chala, ao tentar solucionar suas desavenças de forma agressiva. A Cena 19, por sua vez, mostra a categoria do compromisso, visto que ambas as personagens tentam ceder, até certo ponto, para que se faça possível chegar a um acordo.

Em uma terceira e última parte da definição das categorias de análise *a priori*, parte da Tabela 8 apresenta aquelas que podem ser constatadas no decorrer das cenas anteriormente selecionadas para a Tabela 6, em que Carmela é considerada como principal fonte de observações.

O último bloco de observações deste tópico, referente à apresentação e análise de dados da Tabela 6, e aqui vinculadas à Tabela 8, é composto pelas Cenas 3, 4, 6, 7, 10, 12, 11, 20, 22, 32, 14, 29 e 34, e aborda, majoritariamente, os processos da escola em questão, ao lidar com

conflitos. A instituição de ensino trazida pelo filme abrange os conceitos da burocratização e da racionalização do ensino, no que tange: à constante falta de interesse de certos atores em conhecer a fundo a realidade do aluno envolvido, em detrimento da busca por gerir os conflitos simplesmente negligenciando as individualidades dos compreendidos; às abordagens contínuas por parte da administração da escola, ao defender sua decisão de enviar Chala ao internato, como pode ser visto nas Cenas 3 e 4; ou, até mesmo, na busca por eximir aqueles que buscam se opor à forma pela qual os comportamentos são conduzidos atualmente, de acordo com as Cenas 11 e 22, ao proporem a aposentadoria compulsória de Carmela. No fenômeno da racionalização, ainda na fala de Contreras (2002), a separação entre concepção e execução refere-se ao fato de que o professor somente executa tarefas das quais não obtém participação na decisão e, associadamente, há a perda de controle no que tange à carência na capacidade de resistência desses profissionais às decisões do capital. Com o intuito de exemplificar o elemento da falta de autonomia e da perda de controle dos docentes, como um dos conceitos básicos à racionalização do ensino e no que concerne à intervenção e decisão no âmbito escolar, reservam-se as Cenas 3 e 4, novamente, ao observar a personagem Raquel e a imposição de sua escolha perante aqueles que estão diretamente envolvidos com Chala, ou seja, sua mãe, sua professora e sua diretora, sem que exista a tentativa de considerar as demais opiniões. Observam-se tais aspectos como uma possível consequência da visão limitada e segmentada que a instituição de ensino em questão possui de si mesma como organização (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006), além da impessoalidade alimentada ao ambiente escolar, que se desenvolve cada vez mais anônima, ampla e massificada (PERRENOUD, 2000).

Dessa forma, se estabelece o entendimento de que a resolução de conflitos por intermédio da ação significativa da escola e/ou do professor se mostra impossibilitada quando seus principais atores não se empenham em conhecer os indivíduos envolvidos, optando por solucionar os conflitos existentes por meio de ferramentas características da racionalização e da homogeneização do ensino, como pode ser analisado no comportamento de Carlos e, previamente, da assistente social, nas Cenas 3, 4 e 7.

Em contrapartida, Carmela, nas Cenas 6 e 12, ao performar seus monólogos acerca dos alunos, e nas Cenas 7, 10, 11 e 20, ao demonstrar a interpretação dos cenários de acordo com a singularidade dos alunos envolvidos, atrelada à lógica de resolução de problemas quando a situação se mostra problemática, defendidos por Perrenoud (2000), além de tomar parte em seu papel como mediadora entre a criança, a escola e seu desenvolvimento pessoal (VILLELA; ARCHANGELO, 2014), ao se impor contra as decisões administrativas.

Considerando que “todos os alunos, mas em especial os anteriormente privados de experiências com adultos significativos” carecem do vínculo estabelecido entre professor e escola (VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p. 37), os casos de alunos como Chala, com total desestruturação, no que tange aos quatro pilares apresentados por Carmela, evidenciam a necessidade da ação de um professor significativo na busca por eximir os conflitos existentes não só no âmbito escolar, mas nos demais, concomitantemente.

As falas de Carmela evidenciam seu propósito na busca pela escola significativa, ao lidar com os conflitos ali inseridos, tendo em vista que, como já mencionado, e de acordo com Villela e Archangelo (2014), a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma criança não se limita apenas à família, e sim a todas as instituições e atores presentes em seu cotidiano.

Dentre as categorias de análise descritas na Tabela 8, as Cenas 3, 4, 10, 12 e 22 acomodam-se à categoria da competição, uma vez que as personagens mencionadas na Tabela 8, em todas as cenas listadas, buscam atingir seus próprios objetivos, sem que haja intenção de encontrar soluções alternativas. A Cena 34, por sua vez, encaixa-se na acomodação por parte de Carmela, que opta por abdicar de sua vontade de permanecer lecionando para que o conflito administrativo tenha um fim. E a Cena 7, enquadrada no compromisso, mostra Carmela e Carlos

sacrificando-se, em partes, para que a permanência de Chala no internato seja solucionada da melhor maneira possível.

Convém aqui para sintetizar este tópico, lembrar que, conforme salientado por Robbins, Judge e Sobral (2011), os conflitos podem tomar duas proporções diferentes, sendo o conflito percebido àquele que se mostra presente quando ao menos uma das partes envolvidas possui plena consciência sobre a situação de oposição ou incompatibilidade existente, sendo um pré-requisito básico para a definição e gestão desse conflito. No *locus* desta pesquisa, ao menos a Prof.<sup>a</sup> Carmela mantinha essa consciência plena, o que não foi suficiente para essa gestão, do modo eficaz indicada por Robbins, Judge e Sobral (2011), por meio da estratégia de colaboração (ganhar-ganhar), classificada por esses autores como a estratégia preferível por ser capaz de satisfazer todas as partes de forma eficaz.

Assim, o conflito sentido, também salientado por Robbins, Judge e Sobral (2011) como àquele que se mostra presente quando, além de ser percebido, é experienciado de forma negativa, envolvendo ansiedade, tensão, frustração ou hostilidade acerca do assunto e das pessoas relacionadas, foi o prevalente no *locus* desta pesquisa, influenciando a decisão da Prof.<sup>a</sup> Carmela, como mostrado na Tabela 8: pela incidência das 2 cenas que mostram a estratégia de compromisso, envolvendo as personagens Chala, Carmela e Carlos; das 7 cenas que denotam competição, mostrada entre as personagens Chala, Marta, Carmela, Raquel e funcionários administrativos da escola; das 2 cenas que denotam evitamento entre Chala e Sonia, e; das 5 cenas inseridas na estratégia de acomodação, observadas por meio das personagens Chala e Carmela, sendo indicadas por Robbins, Judge e Sobral (2011) como as que resultam em ganhos efêmeros e/ou ilusórios, não sendo, assim, eficazes para a resolução de conflitos.

Da mesma forma, vale aqui ressaltar que, para a resolução dos conflitos sentidos e percebidos pelas personagens no *locus* desta pesquisa, há de ser levado em consideração as ações que Villela e Archangelo (2014) elucidaram quando do surgimento de conflitos no âmbito escolar, conforme as definições trazidas anteriormente pela Tabela 2.

Por fim, o conjunto da Tabela 8, com o envolvimento das categorias de análise inseridas em cada uma, mostra a apropriação do trato de lidar com conflitos no que tange ao *locus* desta pesquisa, podendo ser vistos como metáforas à gestão de conflito, e, especificamente, à gestão de conflito em ambiente escolar, considerando-se atingido o objetivo de formular análises acerca dos conflitos que cabem a uma organização escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembra-se que esta pesquisa se justificou, também pela perspectiva da significância para os avanços do conhecimento dos estudos observacionais, com o objetivo de formular análises acerca dos conflitos que cabem a uma organização escolar, bem como da eficácia da gestão desses conflitos. Com o intuito de facilitar o aprofundamento e provimento da possibilidade de desenvolvimento de cada estrutura da pesquisa de forma adequada, fez-se uso do modo orientado no passo a passo, no que concerne ao ordenamento das tarefas, considerando-se que o objetivo geral implica, sobretudo, analisar os conflitos existentes entre Chala, seus professores e familiares, no *locus* desta pesquisa, o filme “*Numa Escola de Havana*”, dirigido e roteirizado por Ernesto Daranas (2014).

Reitera-se a importância dos objetivos específicos para o alcance do objetivo geral, necessários para o norteamento da pesquisa, uma vez que instigou o passo a passo de: identificar, na literatura, fontes, consequências e formas de gerir os conflitos; identificar, no filme, fontes, consequências e formas de gerir esses conflitos; formar ligações entre prática e teoria, por intermédio de análises de cenas e estudos teóricos e empíricos já realizados; observar essas ligações no campo da Administração.

Os resultados desta pesquisa apontam para a ineficácia na gestão de conflitos, quer sejam eles os conflitos percebidos e/ou sentidos, uma vez que, ao menos a Prof.<sup>a</sup> Carmela mantinha a consciência plena, dos conflitos, mas não conseguiu tratá-los do modo eficaz indicado pela literatura, por meio da estratégia de colaboração (ganhar-ganhar), classificada nessa literatura como a estratégia preferível para lidar com conflitos, por ser capaz de satisfazer todas as partes envolvidas, de forma eficaz. Ademais, além da estratégia de competição (ganhar-perder), não cooperativa, embora de alta assertividade, as estratégias de evitamento (perder-perder) e acomodação (perder-ganhar) indicadas pela literatura como as que resultam em ganhos efêmeros e/ou ilusórios, portanto, ineficazes para resolução de conflitos, foram encontradas com incidência no *lócus* desta pesquisa.

Ressaltam-se ainda para os resultados obtidos, o uso incipiente de conversas, diálogos e escutas eficazes para compreender os conflitos no âmbito escolar deste *lócus*, independentemente do canal poder ser estabelecido por meio do corpo técnico escolar, gestores ou do próprio professor, evidenciando-se, tão somente, por intermédio da personagem Prof.<sup>a</sup> Carmela. Entretanto, pode-se considerar atingido o objetivo de formular análises acerca dos conflitos que cabem a uma organização escolar, vistas nesta pesquisa e com o *lócus* analisado, como metáforas à gestão de conflito, e, especificamente, à gestão de conflito em ambiente escolar.

Denota-se como limitações metodológicas, que, por se fundamentar no método fenomenológico, esse processo não pode ser generalizado para organizações reais e/ou metafóricas. No que tange à contribuição geral desta pesquisa, ressalta-se que, para o campo da Administração, o conceito de conflito se mostra sempiterno e universal, não se delimitando a um único campo, já que as organizações – objeto de estudo da Administração – podem variar dentre as mais diversas naturezas, como empresas, escolas e ONGs, estando o conflito presente em todas elas. Espera-se, ainda, ao término desta pesquisa, se obter a contribuição para a revitalização do processo de ensino-aprendizagem e pesquisa no campo da Administração, no que tange à academia; e, no que tange ao mercado de trabalho, as instituições de ensino, públicas e privadas, podem lançar mão de outros filmes para entender como as organizações metafóricas lidam com o foco da gestão de conflitos em ambiente escolar. Por fim, como agenda para futuros estudos, pretende-se aprofundar no construto da gestão de conflitos em ambiente escolar por intermédio de outros *lócus* de pesquisa, além de, posteriormente, expandir a temática para demais tipos de organizações.

## REFERÊNCIAS

- Banks, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Bonafe-Schmitt, J. (2012). Os modelos de mediação: modelos latinos e anglo-saxões de mediação. *Meritum*, 7(2), 181-227.
- Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206-217.
- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Chispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cooper, D. R.; Schindler, P. S. (2011). *Métodos de pesquisa em administração*. 10. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Dessen, M. A.; Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Fabris, E. H. (2008). Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, 33(1), 117-134.

- Flick, U. (2002). Qualitative research – state of the art. *SAGE Publications*, 41(1), 5-24.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U.; Kardoff, E. von; Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Huczynski, A.; Buchanan, D. (2004). Theory from fiction: a narrative process perspective on the pedagogical use of feature film. *Journal of Management Education*, 28(6), 707-726.
- Magaldi, A. M. B. de M. (2007). *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados a família no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Martins, A. M.; Machado, C. (2016). Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, 32(59), 157-173.
- Mendonça, J. R. C.; Guimarães, F. P. (2008). Do quadro aos "quadros": o uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. *Cadernos EBAPE.BR*, 6(spe), 01-21.
- Moreira, D. A. (2004). Pesquisa em Administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. *RAI - Revista de Administração e Inovação*, 1(1), 5-19.
- Morgado, C.; Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1(1), 43-55.
- Numa Escola de Havana. (2014). [DVD] Directed by E. Daranas Serrano. Cuba: Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC), Ministry of Culture, RTV Comercial.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Robbins, S. P.; Judge, T. A.; Sobral, F. (2011). *Comportamento Organizacional - Teoria E Prática No Contexto Brasileiro*. São Paulo: Pearson.
- Russo, R. (2013). O líder e a resolução de conflitos. *E- FAPPES*, 8(2), 1-20.
- Schnitman, D. F.; Littlejohn, S. (1999). *Novos Paradigmas Em Mediação*. Chagrin Falls: Artmed.
- Tachizawa, T.; Andrade, R. O. B. de. (2006). *Gestão de instituições de ensino* (4ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Vidigal, S. M. P.; Oliveira, A. T. de. (2013). RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 215-234.
- Vieira, A. M.; Rivera, D. P. B. (2012). A hermenêutica no campo organizacional: Duas possibilidades interpretativistas de pesquisa. *Revista Brasileira De Gestão De Negócios*, 14(44), 261-273.
- Villela, F. C. B.; Archangelo, A. (2014). *A escola significativa e o professor diante do aluno* (2ª ed.). (Coleção a escola significativa). São Paulo: Edições Loyola.
- Villela, F. C. B.; Archangelo, A. (2014). *Fundamentos da escola significativa* (4ª ed.). (Coleção a escola significativa). São Paulo: Edições Loyola.
- Villela, F. C. B.; Archangelo, A. (2015). *A escola significativa e o aluno diante da atividade*. (Coleção a escola significativa). São Paulo: Edições Loyola.
- Vinha, T. P.; Tognetta, L. R. P. (2009). CONSTRUINDO A AUTONOMIA MORAL NA ESCOLA: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Rev. Diálogo Educ.*, 9(28), 525-540.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.