



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – PROFIAP**

THALES FABRÍCIO DA COSTA E SILVA

**GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO
ENSINO SUPERIOR FEDERAL**

**SOUSA-PB
2018**



THALES FABRICIO DA COSTA E SILVA

**GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO
ENSINO SUPERIOR FEDERAL**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado à Universidade Federal de Campina Grande sob a forma de dissertação como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª. Dra. Jônica Marques Coura Aragão

THALES FABRICIO DA COSTA E SILVA

**GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO
ENSINO SUPERIOR FEDERAL**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado à Universidade Federal de Campina Grande sob a forma de dissertação como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Profª. Dra. Jônica Marques Coura Aragão
Orientadora
Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. José Ribamar Marques de Carvalho
Avaliador Interno
Universidade Federal de Campina Grande

Profª. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Campina Grande

AGRADECIMENTOS

A Deus, fortaleza maior, por ter aumentado a minha fé nesta árdua batalha.

Aos meus pais que, embora não agraciados com as mesmas oportunidades que eu, não cessaram esforços em despertar, desde criança, o meu desejo pelos estudos. Pelo apoio diário, pelas orações, pelas alegrias compartilhadas, por todos os ensinamentos... por serem quem são, agradeço profundamente. Não há como transformar todo o amor e gratidão que sinto em palavras.

Aos demais familiares, que nunca descreditaram na minha força de vontade e que, cotidianamente, me estimulam a seguir lutando pelos meus objetivos.

Aos amigos-irmãos, que mesmo diante da correria diária e das longas distâncias, não embotam a irmandade construída, oportunizando momentos de essencial apoio. Obrigado, sempre!

Aos meus colegas de trabalho, que me auxiliam e incentivam incansavelmente no alcance dos meus objetivos profissionais.

À UFCG e ao PROFIAP, pela oportunidade ímpar em minha vida profissional.

Aos amigos do PROFIAP, turma 2017, pela verdadeira parceria nesta caminhada. Vocês tornaram o caminhar mais leve e agradável.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.

Aos participantes desta pesquisa: alunos e professores do CCJS/UFCG. Sem vocês, não teria chegado até aqui.

Aos professores que compuseram a banca de defesa da dissertação, Prof. Dr. José Ribamar Marques de Carvalho e Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.

A minha orientadora, Profa. Dra. Jônica Marques Coura Aragão, com quem pude/posso compartilhar momentos de angústia, assim como os de maior produção de conhecimento; por acreditar, incansavelmente, no resultado satisfatório deste trabalho; por incentivar muitos dos meus projetos de vida. Você sabe o valor que tem em minha vida e agradeço imensamente por sua contribuição.

EPÍGRAFE

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro de um outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.

Fernando Pessoa

RESUMO

A existência de conflitos interpessoais é um fenômeno histórico e inerente às relações humanas. Antes visto como fenômeno disfuncional e que deveria ser evitado, atualmente é considerado como uma experiência produtiva aos indivíduos e aos espaços que estes ocupam. Diversas pesquisas são realizadas para a investigação do conflito nas organizações, no entanto, poucas foram feitas no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), influenciando a qualidade da gestão dos conflitos nestes espaços. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar se os mecanismos de resolução de conflitos interpessoais entre professor e aluno utilizados no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) mostram-se adequados a partir da percepção destes atores. A metodologia deste trabalho compreende uma pesquisa exploratória, que utiliza como procedimento de coleta dos dados a aplicação de um questionário estruturado com uma amostra de 29 professores e 476 alunos da instituição. A questão problema e os dados obtidos são analisados em uma abordagem quali-quantitativa. Os resultados apontam que professores e alunos do CCJS/UFCG, embora percebam que os meios de gestão de conflitos interpessoais mais utilizados são o diálogo informal e o Processo Administrativo Disciplinar (PAD), reconhecem que os mais adequados são os meios alternativos (mediação) para a resolução de conflitos interpessoais no ensino superior. A partir dos resultados, foi proposto um plano de intervenção que contempla ações de promoção de boas práticas nas relações interpessoais e a implantação de um Núcleo de Mediação de Conflitos Interpessoais. O estudo possibilita pensar a relação professor e aluno no ensino superior e o (re)conhecimento das estratégias de gestão de conflitos interpessoais adotadas na instituição.

Palavras-chaves: Administração Pública. Gestão de conflitos. Ensino Superior Federal.

ABSTRACT

The existence of interpersonal conflicts is a historical phenomenon and inherent in human relations. Previously seen as a dysfunctional phenomenon and which should be avoided, it is currently considered as a productive experience for the individuals and spaces they occupy. Several researches are carried out to investigate the conflict in organizations, however, few have been within the Federal Institutions of Higher Education (IFES), influencing the quality of conflict management in these spaces. Therefore, this research aims to analyze if the mechanisms of resolution of interpersonal conflicts between teacher and student used in the Center for Juridical and Social Sciences (CCJS) of the Federal University of Campina Grande (UFCG) are adequate from the perception of these actors. The methodology of this work comprises an exploratory research, which uses as a data collection procedure the application of a structured questionnaire with a sample of 29 teachers and 476 students of the institution. The problem question and the data obtained are analyzed in a qualitative-quantitative approach. The results point out that teachers and students of the CCJS/UFCG, although they perceive that the most used means of management of interpersonal conflicts are the informal dialogue and the Disciplinary Administrative Process (ADP), recognize that the most adequate are the alternative means (mediation) for the resolution of interpersonal conflicts in higher education. From the results, an intervention plan was proposed that contemplates actions of promotion of good practices in the interpersonal relations and the implantation of a Nucleus of Mediation of Interpersonal Conflicts. The study makes it possible to think about the relation between teacher and student in higher education and the (re-)knowledge of the strategies of management of interpersonal conflicts adopted in the institution.

Keywords: Public Administration. Conflict management. Federal Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Centro Acadêmico
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CASS	Centro Acadêmico de Serviço Social
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CCM	Centro de Conciliação e Mediação
CCT	Centro de Ciência e Tecnologia
CCTA	Centro de Ciência e Tecnologia Agroalimentar
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEEI	Centro de Engenharia Elétrica e Informática
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Centro de Educação e Saúde
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFP	Centro de Formação de Professores
CH	Centro de Humanidades
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPC	Código de Processo Civil
CSTR	Centro de Saúde e Tecnologia Rural
CTRN	Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
DA	Diretório Acadêmico
DAAM	Diretório Acadêmico Antônio Mariz
DC	Direção de Centro
DEPEX	Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
Fadisa	Fundação do Ensino Superior de Sousa
FDS	Faculdade de Direito de Sousa
HUAC	Hospital Universitário Alcides Carneiro
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica

NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAC	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UA	Unidade Acadêmica
UACC	Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis
UAD	Unidade Acadêmica de Direito
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unipampa	Universidade Federal do Pampa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Hierarquia das necessidades de Maslow	36
Figura 2	Fórmula para o cálculo de amostras para populações finitas	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Relação Aluno x Curso	58
Gráfico 02	Relação Professor x Unidade Acadêmica	59
Gráfico 03	Relação Aluno x Ano de formação	59
Gráfico 04	Relação Participante x Gênero	60
Gráfico 05	Relação Participante x Idade	60
Gráfico 06	O que é conflito na visão dos alunos e professores	62
Gráfico 07	As relações mais conflitantes no âmbito do CCJS/UFCG	63
Gráfico 08	Conflitos mais comuns entre professor x aluno no CCJS/UFCG	65
Gráfico 09	Motivadores dos conflitos entre professores e alunos no CCJS/UFCG	67
Gráfico 10	Consequências do conflito interpessoal entre professor e aluno	69
Gráfico 11	Órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e/ou no CCJS (identificaram alternativa x não sabe x nenhuma das alternativas)	71
Gráfico 12	Órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e/ou no CCJS	72
Gráfico 13	Meios de gestão de conflitos interpessoais utilizados no CCJS (identificaram alternativa x não sabe x nenhuma das alternativas)	74
Gráfico 14	Meio(s) de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos utilizados no CCJS/UFCG	75
Gráfico 15	Meio de gestão de conflitos interpessoais mais adequado para o CCJS	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Etapas da pesquisa científica	47
Quadro 02	Estrutura multicampi da UFCG	56
Quadro 03	Estrutura do instrumento (objetivos x eixos x elementos)	61
Quadro 04	Estrutura da análise subjetiva do elemento “meio de gestão de conflitos interpessoais mais adequado ao CCJS”.	77
Quadro 05	Categoria: Possibilidade de estabelecer um diálogo e a compreensão entre as partes com o auxílio de um terceiro neutro.	79
Quadro 06	Categoria: Mais rápido e/ou menos burocrático/desgastante.	79
Quadro 07	Categoria: Possibilita a harmonia/boa convivência entre as partes após a resolução do conflito.	80
Quadro 08	Outras categorias identificadas nos meios alternativos	81
Quadro 09	Categoria: A melhor forma de se ouvirem/compreenderem diretamente e chegarem ao consenso	82
Quadro 10	Categoria: Meio mais rápido/prático/simples/menos burocrático	83
Quadro 11	Categoria: Evita desgaste/problemas maiores/futuros.	83
Quadro 12	Outras categorias identificadas no diálogo informal entre as partes	84
Quadro 13	Categorias identificadas no Processo Administrativo Disciplinar	85
Quadro 14	Ações de promoção de boas práticas nas relações interpessoais	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Número de alunos matriculados no CCJS/UFCG, por curso de graduação, em 2018.1.	49
Tabela 02	Número de professores do CCJS/UFCG, por Unidade Acadêmica, em 2018.1.	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. CONFLITOS: TIPOS, CAUSAS E IMPACTOS	20
2.1.1. O que é conflito?	23
2.1.2. Tipos de conflito	23
2.1.2.1. Tipos de conflitos educacionais	25
2.1.3. Motivadores para o conflito	27
2.1.3.1. Motivadores para os conflitos educacionais	28
2.1.4. Impactos organizacionais e individuais decorrentes do conflito	30
2.1.4.1. Impactos sobre os indivíduos	31
2.1.4.2. Impactos sobre a organização	32
2.2. COMPONENTES HUMANOS NA GERAÇÃO DE CONFLITOS	33
2.3. GESTÃO DE CONFLITOS	37
2.3.1. Modelos de gestão de conflitos no campo do Direito	38
2.3.2. Modelos de gestão de conflitos no campo da Administração	41
2.4. GESTÃO DE CONFLITOS NAS IFES	43
2.4.1. Estratégias institucionais na gestão de conflitos	44
2.4.2. Meios alternativos para a gestão de conflitos nas IFES	45
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1. CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA	48
3.2. SELEÇÃO DA AMOSTRA	49
3.3. ESTRUTURAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	51
3.4. COLETA DOS DADOS	52
3.5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	53
3.6. CUIDADOS ÉTICOS	54
4. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL	56
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	56
4.1.1. A Universidade Federal de Campina Grande	56
4.1.2. O Centro de Ciências Jurídicas e Sociais	57
4.2. RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.2.1. Perfil dos participantes da pesquisa	58
4.2.2. O que é conflito e quais as relações conflituosas no CCJS	61

4.2.3. Tipos, motivadores e consequências do conflito no CCJS	64
4.2.4. Gestão de conflitos no CCJS	70
4.2.4.1. Meios alternativos normatizados	78
4.2.4.2. Diálogo informal entre as partes	81
4.2.4.3. Processo Administrativo Disciplinar	84
4.2.4.4. Outras categorias de análise	87
5. PLANO DE AÇÃO	90
5.1. PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	91
5.2. NÚCLEO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS DO CCJS	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	107

1. INTRODUÇÃO

O conflito é inerente às relações humanas e, por conseguinte, está presente nos diversos espaços de convívio interpessoal: família, escolas, organizações, comunidade e tantos outros. Por muito tempo foi visto como um elemento negativo para as relações humanas, já que se levava em consideração apenas os seus efeitos nocivos. Ao longo dos anos, os estudos advindos das diversas áreas do conhecimento passaram a reconhecer o conflito também como um fenômeno contributivo para as relações interpessoais.

No campo da Administração Pública, a gestão de pessoas – e inevitavelmente dos seus conflitos – tem se configurado em um desafio contínuo, pois os conflitos alteram a dinâmica no ambiente de trabalho, gerando, conforme aponta Quinn (2003), sentimentos que causam instabilidade, desconforto, tensão, além de falta de cooperação e de confiança entre indivíduos ou grupos.

Para Nascimento e Simões (2011), a gestão dos conflitos interpessoais torna-se ainda mais complexa nas organizações públicas brasileiras, visto que há diversas especificidades que a definem negativamente, destacando-se pelas seguintes características: debilidade na aplicação de mecanismos legais e coercitivos; estabilidade adquirida pelos servidores efetivos; tradição patrimonialista e clientelista da Administração Pública no Brasil e pelas disfunções da burocracia.

Para dirimir tais dificuldades, a publicação da Lei Federal nº 13.140/2015, em vigor desde o dia 26 de dezembro de 2015, proporcionou o fortalecimento da mediação de conflitos no cenário nacional, especialmente no âmbito da Administração Pública. Conhecida como a “Lei da Mediação”, a norma dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da Administração Pública (BRASIL, 2015).

Embora a normativa seja recente e considerada um avanço sobre o tema, a existência de conflitos no contexto da Administração Pública é um fenômeno histórico, que tem gerado consequências negativas e positivas às instituições e aos seus integrantes nos aspectos econômico, cultural e interpessoal. Para diminuir alguns prejuízos provenientes dos conflitos organizacionais no setor público, alguns mecanismos de resolução têm sido utilizados, como a sindicância e o Processo Administrativo Disciplinar (PAD). Tais estratégias, porém, tem uma conotação mais de penalidade, podendo gerar reflexos nas relações interpessoais e institucionais.

Diversas pesquisas têm sido realizadas acerca das relações interpessoais nas organizações de trabalho, com a temática “conflito” permeando suas discussões (MOREIRA e CUNHA, 2007; NASCIMENTO e SIMÕES, 2011; ELIAS, 2013; BERGAMASCHI, 2015; VELOSO e VIEIRA, 2016; LANA et al., 2016), no entanto, poucas pesquisas foram feitas no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), sendo identificados os trabalhos de Silva, Hammes e Hammes (2018), Moreira (2012) e Marra e Melo (2005) como os de maior relevância. Faz-se necessário apontar que estes estudos tratam o conflito voltado para as relações de trabalho entre pares, desconsiderando a vivência do conflito nas relações entre outros atores organizacionais, como os conflitos entre alunos e professores das IFES.

Mesmo diante de poucos estudos acerca do tema no âmbito das IFES, a pesquisa de Moreira (2012), realizada em uma instituição educacional nacional, aponta que o uso da mediação como recurso de solução de conflitos interpessoais tem sido satisfatória para casos menos complexos naquela instituição. Neste sentido, revela-se importante compreender também como os conflitos são geridos nas outras diversas IFES do país, tanto a partir das ferramentas institucionais quanto dos meios alternativos adotados pelos membros da comunidade acadêmica.

Essas considerações constituem a mola propulsora para este estudo, que seleciona a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como campo de pesquisa. A escolha por este espaço se dá, inicialmente, pela própria instituição ser a executora deste Programa de Mestrado Profissional; atrelado a isso, contribui para esta escolha as inquietações do pesquisador, que é servidor público da própria UFCG, ocupante do cargo de psicólogo e integrante do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), setor no qual o servidor se depara continuamente com relatos de conflitos em todas as direções das relações interpessoais, especialmente, de conflitos gerados nas relações que os discentes estabelecem com os professores, frequentemente em salas de aula. Por esta razão, opta-se por investigar exatamente esse tipo de conflito e os seus procedimentos de resolução.

A UFCG é uma das IFES vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental para a formação de cidadãos a partir da oferta da educação em nível superior e de pós-graduação. Adota o sistema multicampi e, por isso, está dividida em vários centros universitários, distribuídos em sete cidades do Estado da Paraíba; um destes é o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), que fica localizado na cidade de Sousa, PB, distante 300 km de Campina Grande, cidade onde se localiza a sua sede administrativa central.

Uma organização como a UFCG revela diversos processos conflituosos, em todos os tipos de relações aí construídas, incluindo todos os atores institucionais, no entanto, os conflitos existentes entre professores e alunos se sobressaem aos propósitos desta pesquisa, dada a caracterização da atividade fim das IFES. Nesse sentido, instala-se uma problemática: **os mecanismos utilizados para a resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) apresentam-se, quanto a sua finalidade, adequados?**

Diante deste problema, esta pesquisa tem o objetivo de analisar se os mecanismos de resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos utilizados no CCJS/UFCG mostram-se adequados a estes atores. Para tanto, traça como objetivos específicos: 1) apresentar a concepção de conflito e as relações conflituosas no CCJS; 2) mapear os tipos de conflitos existentes nas relações entre professores e alunos do CCJS, identificando seus motivadores e consequências; e 3) verificar como a administração do CCJS (Unidades Acadêmicas e Direção de Centro) atua na gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos.

Observa-se que inexistem pesquisas que investiguem a gestão de conflitos no âmbito da UFCG e são poucas as realizadas em outras IFES no Brasil (MARRA e MELO, 2005; MOREIRA, 2012; SILVA, HAMMES e HAMMES, 2018), além disso, não é identificada nenhuma pesquisa que trate exclusivamente os conflitos advindos da relação professor x aluno no ensino superior federal, o que leva ao enfraquecimento do conhecimento e da formulação de estratégias de gerenciamento de conflitos interpessoais. Somado a isso, considerando que a atividade fim das IFES é construída, principalmente, na relação professor-aluno, esta investigação promoverá a ampliação do conhecimento científico acerca do tema e contribuirá para a formação dos novos profissionais a partir de uma perspectiva da boa relação interpessoal entre agentes da Administração Pública e usuários do serviço público.

Ante o exposto, faz-se necessário estimular à Administração Pública a (re)pensar as relações construídas em seus espaços, visto que cada vez mais se esperam respostas eficientes acerca dos problemas que emergem na gestão pública brasileira. Portanto, esta pesquisa mostra relevância ao investigar como professores e alunos de uma instituição pública de educação superior federal e a própria IFES administra a resolução de conflitos existentes entre docentes e discentes, apresentando-se, por isso, inovadora como pesquisa científica.

Embora seja adotado um estudo direcionado ao CCJS/UFCG, a investigação proporcionará uma maior compreensão acerca da gestão dos conflitos no âmbito da Administração Pública, notadamente nas IFES, considerando os agentes organizacionais que

historicamente foram pouco considerados nas investigações científicas: o conflito entre professores e alunos no ensino superior brasileiro. O estudo promoverá o conhecimento a respeito das estratégias adotadas neste espaço e sugerirá alternativas para a gestão de qualidade desses conflitos interpessoais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Grandes estudiosos se empenharam no estudo sobre o conflito humano - Marx e Engels (2012), Freud (1996) e Piaget (1970), por exemplo - contribuindo significativamente para a atual compreensão sobre este fenômeno. Diante da multiplicidade de olhares acerca do tema e a presença do conflito em vários espaços de ocupação humana, diversas produções em diversas áreas do conhecimento foram realizadas ao longo da história para tratar o assunto. Nesta medida, é compreensível o surgimento de diversos conceitos utilizados na literatura, em especial os que ocupam os campos do Direito, da Psicologia e da Administração, que foram basilares para a composição deste estudo.

Embora não seja o objeto de estudo central dessas ciências, o tema conflito sempre foi associado a elas, dado que a atuação nessas áreas sempre foi vinculada à presença do capital humano e a complexidade das suas relações. No campo do Direito, por exemplo, a atuação dos atores jurídicos na composição de controvérsias é comum e, como aponta Lucena Filho (2012), para a compreensão dos motivadores do litígio típico da rotina jurídica, o Direito faz uso de outras ciências, como a Psicologia e a Sociologia, visando qualificar a tomada de decisão. Nesta mesma discussão, o autor menciona a necessidade de reconhecer a legitimidade do conflito e a sua função social, já que por muito tempo buscou-se negá-lo ou eliminá-lo.

No campo da Administração, a gestão de conflitos seguiu o mesmo percurso, já que o entendimento acerca do conflito no campo organizacional era consoante ao que as grandes correntes teóricas compreendiam em cada período. Como exemplo dessa transição, tem-se, inicialmente, a Escola Tradicional que apontava a presença do conflito como fator contraproducente para a organização e que, por tal condição, deveria ser evitado, e posteriormente a Escola de Abordagem Interacionista, que compreende o aspecto positivo do conflito ao funcionar como combustível para o funcionamento eficaz do grupo (ROBBINS, 2009).

Levando em consideração o campo desta pesquisa, a gestão dos conflitos na Administração Pública também tomou vieses distintos ao longo do tempo. Inicialmente, considera-se a mudança da existência do conflito para além da relação entre profissionais da organização, atingindo também outros atores organizacionais, como o cidadão que usufrui do serviço. Ademais, a partir da pesquisa realizada por Moreira (2012), verifica-se que por muito tempo a gestão de conflitos nas organizações públicas federais foi direcionada a aplicação do PAD, conforme dispõe a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, no entanto, outras

alternativas de gestão foram sendo adotadas, especialmente as que se distanciam da lógica judicial. No caso das instituições de ensino, como nem todo conflito advém de atos de indisciplina, a adoção das estratégias alternativas à gestão do conflito tem ganhado ênfase, destacando o papel do líder/gestor/diretor nestas situações.

Levando em consideração o apresentado, percebe-se que há uma necessidade constante de pensar o conflito em suas diversas nuances, dada a característica mutável do entendimento científico e da prática organizacional acerca do tema. Diversas mudanças ocorreram ao longo dos anos e é preciso constante atualização sobre o tema “conflito” para que não se torne obsoleto. Deste modo, esta produção parte agora ao delineamento das contribuições teóricas que baseiam o objeto de estudo desta pesquisa.

Para tanto, adota-se um conceito inicial de conflito cunhado por Chrispino (2007), que aponta que o conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento, o que leva os que vivem em sociedade a experimentarem o conflito. Sendo assim, o ser humano vivencia conflitos em toda a sua vida, desde os conflitos próprios da infância, os conflitos da adolescência e, posteriormente, quando visitado pela maturidade, o homem continua convivendo com os conflitos intrapessoal ou interpessoal. Para o autor,

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. [...] o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Ante o exposto, este capítulo consistirá na discussão teórica que fundamenta este estudo, através de quatro eixos: o primeiro apresenta um levantamento de diversos conceitos sobre o conflito, seus tipos, causas e impactos sobre os sujeitos e instituições, notadamente os conflitos em ambientes educacionais; o segundo discute os componentes humanos que contribuem para o surgimento e a manutenção/cessão dos conflitos interpessoais; o terceiro consiste numa breve discussão a respeito dos meios tradicionais de gestão de conflito no contexto jurídico e da Administração; e o quarto eixo apresenta a gestão de conflito nas IFES, discutindo os dispositivos institucionais e meios alternativos adotados por algumas delas.

2.1. CONFLITOS: TIPOS, CAUSAS E IMPACTOS

Como a experiência do conflito faz parte da vida de todos os indivíduos, nos mais diversos contextos da experiência humana, depreende-se que o conflito também se revela nas relações de trabalho, seja nas instituições públicas ou privadas, principalmente quando se

materializa em atritos, discussões, brigas, jogos de interesse, tomadas de decisão, convivência, entre outras demonstrações. No entanto, é importante considerar que o conflito não se limita à expressão estrita, visto que pode haver diversas causas que levam à eclosão dessa materialização, bem como diversos são os caminhos que surgem a partir do conflito.

Neste sentido, este espaço visa discutir os tipos, as causas e os impactos gerados pelos conflitos no âmbito da Administração Pública, em especial os que habitam os espaços das IFES, a partir do levantamento de produções realizadas ao longo dos últimos anos.

Inicialmente, é essencial considerar que, assim como apontam Nascimento e Simões (2011), os conflitos são originados dentro e fora dos limites organizacionais, e a organização e os indivíduos que a compõem não estão passivos diante disso, já que alteram constantemente as relações à sua volta e as condições necessárias para o surgimento do conflito. Para uma melhor compreensão acerca do conflito organizacional, consideram-se três correntes de pensamento que o discute, apontadas por Motta (2004), das quais a primeira vê o conflito como sendo de interesses, originado no ambiente social externo à organização e absorvido pelo ambiente interno; a segunda considera-o como conflito de papéis entre os gestores, que têm o poder de decisão e buscam controlar a produtividade, em contraposição aos desejos e necessidades individuais dos que estão sujeitos aos impactos dessas decisões e atitudes; a terceira corrente destaca a questão interpessoal e vê o conflito como de personalidade e de percepções em nível individual e de pequenos grupos organizacionais.

Ao analisar as três concepções, percebe-se que o conflito é multicausal, expressa-se sob diversas vertentes e impacta as relações de trabalho. Como apresentado, há atravessamentos de aspectos sociais, organizacionais e individuais para a composição do conflito, levando a uma primeira compreensão acerca da origem dos conflitos. No entanto, diante dessa multicausalidade – que dificulta a identificação das circunstâncias que levam a origem do conflito, a sua manutenção e os seus desdobramentos – há barreiras para a gestão dos conflitos.

Como apontado introdutoriamente, a grande maioria das pesquisas sobre conflitos nas organizações versa acerca da relação entre profissionais, especialmente entre geridos e gestores, desconsiderando, muitas vezes, os sujeitos que também participam ativamente deste espaço: os que usufruem do serviço da instituição. Neste sentido, como mencionado, este trabalho ultrapassa a tradicional discussão do conflito nas relações entre pares (profissionais de determinada área, com a mesma hierarquia ou em posições hierárquicas diferentes), abrangendo os que fazem parte da instituição no papel de aluno. Portanto, novas discussões

foram introduzidas ao tema, como a busca pela identificação dos tipos de conflitos e suas causas na relação professor e aluno.

Nas IFES, como é o caso da UFCG, diversos atores demarcam esse espaço de conflitos: alunos *x* professores, professores *x* professores, servidores *x* alunos, servidores *x* público externo, entre outros. Embora estes agentes também assumam papéis característicos das tradicionais relações organizacionais (o professor como líder e aluno como liderado, por exemplo), há aspectos muito particulares que estão inerentes à vivência de conflitos no espaço educacional. Pensar a atual conjuntura da educação no país, por exemplo, que afeta diretamente os objetivos comuns a alunos, professores e servidores, mas que também influencia as disputas internas pelo alcance dos interesses isolados de cada ator envolvido, permite compreender que o conflito ultrapassa uma relação pontual.

Para Marra e Melo (2005), os conflitos na gestão universitária em instituições públicas são marcados pela burocracia, fatores políticos, jogos de poder, falta de formação administrativa, caráter transitório dos cargos e a própria cultura organizacional. Segundo os autores, são características marcantes de gestores universitários a sobrecarga de trabalho (com acúmulo de atividades de docente e pesquisador, muitas vezes) e a postura de não enfrentamento dos conflitos para a sua manutenção no cargo, tendo na gestão de pessoas sua principal fonte de conflitos e pressões.

Embora o perfil apresentado na pesquisa citada seja comum entre gestores universitários, especialmente por deterem cargos eletivos, Braga (1998, p. 40) aponta que para gerir conflitos satisfatoriamente é preciso “dispor de um sistema baseado na transparência, constituído de forma permanente, com regras precisas, articulado e dinâmico, que goze da absoluta credibilidade junto às partes, as quais devem integrá-lo desde a sua formulação”.

Portanto, a boa gestão do conflito interpessoal exige a compreensão das causas e fatores mantenedores do conflito. Vale considerar que esta compreensão também deve afetar as partes, já que muitas vezes não sabem lidar com a situação conflituosa.

Diante do apresentado, é preciso pensar quais são os conflitos até aqui discutidos. Deste modo, o que é conflito? Como ele se manifesta? Quais as suas consequências? Para responder a essas perguntas, alguns conceitos sobre conflito serão apresentados nesta seção, revelando as compreensões de autores das diversas áreas que estudam este tema.

2.1.1. O que é o conflito?

Faz-se necessário considerar que há inúmeras razões para o surgimento dos conflitos, mas, como propõe Granja (2012), invariavelmente, o conflito revela algum tipo de interdependência entre as partes, ou seja, há algum aspecto que as partes têm em comum (convergência) ou disputam (divergência). Desta forma, o conflito é produzido quando uma ou mais partes se sentem afetadas por algum questionamento ocorrido no acordo que foi estabelecido entre ambas, mesmo que um acordo indireto nesta relação. Para o autor, alguns conflitos são pontuais, capazes de serem solucionados rapidamente; outros são graduais e requerem soluções processuais.

Para a psicanálise, o conflito interpessoal é impulsionado pelo conflito intrapsíquico, que provoca, algumas vezes, interações caóticas que impossibilitam o diálogo. Neste conceito, a pluralidade das motivações inconscientes pode explicar a diversidade entre os objetivos das pessoas envolvidas no conflito (MARODIN e BREITMAN, 2008).

Entre os estudiosos da Administração, os conceitos tem seguido o entendimento do conflito como um fenômeno inevitável nas organizações e que tem aspectos funcionais e disfuncionais.

Na visão de Martinelli e Almeida (2014), o conflito está ligado à frustração (fator desencadeante), podendo ser manifestado entre (e intra) pessoas, grupos e organizações, e ter efeitos construtivos ou destrutivos, dependendo da forma como é administrado.

O conflito é também considerado como um processo. Na visão de Wagner e Hollenbeck (2012), o conflito leva tempo para se desenrolar e não é um evento que ocorre em determinado instante e depois desaparece. Funciona, inclusive, como uma bandeira vermelha que sinaliza a necessidade de mudança e satisfatória administração, e não necessariamente um sinal de eliminação.

Pelo exposto, as linhas de pensamento apontam características em comum quanto à caracterização do conflito: ele precisa ser percebido para existir, exige uma interação de duas ou mais componentes e indica uma incompatibilidade entre as partes.

2.1.2. Tipos de conflito

Os tipos de conflitos formam outro componente essencial para a compreensão deste fenômeno nas relações organizacionais. Da mesma forma que há uma diversidade na

definição do conceito de conflito, há várias perspectivas de análise dos tipos de conflito. Aqui, serão apontadas apenas algumas dessas perspectivas.

Para Moore (1998), os conflitos podem ser classificados em estruturais (padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo), de valor (critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente), de relacionamento (emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo), de interesse (competição percebida ou real sobre interesses fundamentais, interesses quanto a procedimentos e/ou interesses psicológicos) e quanto aos dados (falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes).

Dubrin (2008) compreende que os conflitos são determinados a partir da estrutura em que são construídos, entendendo a estrutura como sendo a lente pela qual os indivíduos enxergam a situação conflituosa. Para o autor, existem três dimensões de estruturas de conflito: relacionamento x tarefa, emocional x intelectual e cooperar x vencer. A primeira dimensão se refere às diferenças da extensão para a qual as pessoas envolvidas focam os aspectos de relacionamento do conflito, se nos aspectos interpessoais ou na tarefa. A segunda dimensão diz respeito ao grau de atenção que as partes dão aos componentes afetivos da disputa, se nos sentimentos envolvidos ou nas ações e comportamentos explícitos. A última se refere ao grau em que os sujeitos compartilham a culpa pelo conflito.

Outra tipologia de conflito difundida na literatura é a construída por Redorta (2004), reconhecido estudioso da administração de conflitos, que caracteriza o conflito em quinze tipos: 1) De recursos escassos – disputa por algo que não existe suficientemente para todos; 2) De poder – disputa porque alguma parte quer mandar, dirigir ou controlar o outro; 3) De autoestima – disputa porque o orgulho pessoal de uma parte se sente ferido; 4) De valores – disputa porque os valores ou crenças fundamentais estão em jogo; 5) De estrutura – disputa por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e os meios de resolução estão além da possibilidade pessoal; 6) De identidade – disputa porque o problema afeta a maneira íntima de ser do indivíduo; 7) De norma – disputa porque os valores ou crenças fundamentais estão em jogo; 8) De expectativas – disputa porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro; 9) De inadaptação – disputa porque modificar as coisas produz uma tensão que alguém não deseja; 10) De informação – disputa por algo que

se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada; 11) De interesses – disputa porque os interesses ou desejos de um são contrários aos do outro; 12) De atribuição – disputa porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação; 13) De relações pessoais – disputa porque habitualmente não há entendimento como pessoas; 14) De inibição – disputa porque claramente a solução do problema depende do outro; 15) De legitimação – disputa porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Chiavenato (2004), aponta que há vários tipos de conflito, divididos em conflito interno e conflito externo; enquanto o interno (intrapessoal) envolve dilemas de ordem pessoal, o externo envolve os níveis interpessoal, intragrupal, intergrupar, intraorganizacional e interorganizacional. Para o autor, o conflito ocorre em três níveis de gravidade: percebido, experienciado e manifestado. O conflito percebido ocorre quando as partes percebem e compreendem que o conflito existe porque sentem que seus objetivos são diferentes dos objetivos dos outros e que existem oportunidades para interferência ou bloqueio; é o conflito latente que as partes percebem que é potencial. O conflito experienciado ocorre quando provoca sentimentos de hostilidade, raiva, medo, descrédito entre uma parte e outra; é o conflito velado, quando é dissimulado, oculto e não manifestado externamente com clareza. E o conflito manifestado ocorre quando é expressado pelo comportamento de interferência ativa ou passiva por pelo menos uma das partes; é o chamado conflito aberto, que se manifesta sem qualquer dissimulação.

As diversas tipologias apresentadas anteriormente podem ser identificadas em vários espaços das relações humanas. Porém, há autores que se aprofundaram no estudo dos conflitos em contextos específicos, como é o caso de Martinez Zampa (2005) e Nebot (2000), que estudaram os conflitos escolares/educacionais.

2.1.2.1. Tipos de conflitos educacionais

Martinez Zampa (2005) destaca que os conflitos educacionais ou entre membros da comunidade educacional podem ser caracterizados em quatro tipos: a) conflito em torno da pluralidade de pertencimento – surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino; b) conflitos para definir o projeto institucional – surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar; c) conflito para operacionalizar o projeto educativo – surge porque,

no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.; d) conflito entre as autoridades formal e funcional – surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional).

Para Nebot (2000), os conflitos escolares podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. A nível organizacional, os conflitos podem emergir a partir das diferenças setoriais (divisão do trabalho e desenho hierárquico da instituição, incluindo direção, técnicos-administrativos, professores, alunos, entre outros), das diferenças salariais e a forma como o dinheiro se distribui no coletivo, e pelo caráter público ou privado da instituição. No que se refere aos fatores culturais, os conflitos podem surgir dos aspectos comunitários (redes sociais dos atores, bairros, condições econômicas, entre outros) e dos raciais e de identidades (advindos dos sentimentos de pertença e afiliação dos indivíduos aos grupos sociais que demarcam sua existência no mundo, destacando características ritualísticas, culturais, folclóricas, entre outras práticas que retroalimentam o estabelecimento do ensino). Quanto aos conflitos pedagógicos, o autor aponta que são aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção. Por fim, quanto aos atores, os conflitos podem surgir dos aspectos de grupos e subgrupos (turma, corpo docente, corpo diretivo, entre outros), familiares (dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa) e de características individuais.

Embora os autores citados anteriormente abordem os tipos de conflitos educacionais na escola tradicional, compreendida como a que oferta a escolarização básica, referenciá-los é uma tarefa salutar para este trabalho tendo em vista que as poucas produções a respeito dos conflitos na educação superior tendem a identificar as mesmas fontes motivadoras de conflito. Vale destacar que há um frágil arcabouço teórico a respeito dos tipos de conflito nas IFES e que os pesquisadores que se lançam a investiga-lo tendem a tomar como base as produções feitas acerca do conflito no ambiente escolar, o que contribui para a manutenção do desafio científico desta pesquisa.

A partir do apontamento anterior, torna-se importante destacar um aspecto inerente ao conflito no contexto educacional, seja na escolarização básica ou no ensino superior: a contribuição dos fatores institucionais e dos atores envolvidos no ambiente educacional. Como aponta Chrispino (2007), os conflitos educacionais são provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade

educacional mais ampla, incluindo os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico.

2.1.3. Motivadores para o conflito

Identificar as causas dos conflitos é uma das tarefas mais difíceis no âmbito da gestão organizacional, visto que a sua origem influencia, muitas vezes, na adequada condução da situação, podendo torna-la eficiente ou obsoleta. A grande maioria dos estudos identificados na literatura nacional (MOREIRA e CUNHA, 2007; NASCIMENTO e SIMÕES, 2011; ELIAS, 2013; BERGAMASCHI, 2015; VELOSO e VIEIRA, 2016; LANA et al., 2016) direciona as discussões aos conflitos surgidos entre pares, realçando as relações conflituosas no âmbito profissional. Nesta seara, foram identificados motivadores institucionais, individuais, sociais, culturais, que serão descritos a seguir.

Megginson, Mosley e Pietri Jr. (1986) apontaram motivos para a geração de conflitos organizacionais baseados na diversidade cultural dos indivíduos. Para os autores, há quatro motivações, descritas a seguir: a) etnocentrismo: ocorre quando uma pessoa, de uma determinada cultura, recorre a seus próprios valores culturais como parâmetro para resolver algum problema num ambiente cujos padrões culturais sejam distintos do seu; b) uso impróprio de práticas gerenciais: ocorre quando se aplica uma determinada prática gerencial numa cultura, levando-se em conta apenas sua eficiência e eficácia em outra cultura distinta; c) percepções diferentes: ocorre quando, pelo fato de cada cultura possuir um conjunto de valores como referência, pessoas de diferentes culturas apresentarem valores e entendimentos distintos; d) comunicação errônea: acontece quando diferenças culturais como idioma, costumes, sentimentos geram uma comunicação equivocada.

Martinelli e Almeida (2014), ao discutirem as contribuições de Salaman (1978), mencionam que as organizações *per se* se configuram em arenas potenciais de conflitos individuais e grupais, visto que apresentam características de competição iminente: luta por recursos, progresso na carreira, privilégios e outras recompensas da organização. Para os autores, outras causas para o surgimento dos conflitos inerentes a instituição são as atividades interdependentes, recursos compartilhados e diferenças de informação; no que se refere aos aspectos dos sujeitos, apontam as diferenças de personalidade, as metas individuais e as diferenças de percepção.

No que se refere ao ambiente de trabalho, Dubrin (2008) indica cinco fontes potenciais de conflito, que integram aspectos organizacionais e individuais: a) mudanças percebidas adversamente – mudança dos métodos ou das condições de trabalho ou nas oportunidades de emprego que as pessoas percebem como negativos; b) diferenciação entre linha e o *staff* – linha compreendida como o propósito primário da organização (trabalho fim) e *staff* compreendido como o propósito secundário (trabalho meio); c) assédio sexual – definido como comportamento de conotação sexual não desejado no local de trabalho, que resulta em desconforto e/ou interferência no trabalho; d) trabalho competitivo e exigência da família – quando o indivíduo tem que assumir vários papéis e que, na maioria das vezes, são incompatíveis; e) disposições pessoais e choques de personalidade – levam em consideração as características individuais dos sujeitos perante a experiência do conflito.

Quanto ao último aspecto discutido pelo autor, faz-se relevante destacar que este é uma fonte do conflito presente em outros ambientais além do organizacional. Como o próprio autor aponta, muitos conflitos acontecem porque as pessoas simplesmente não gostam umas das outras e, por vivenciarem o choque de personalidade, frequentemente têm dificuldade de especificar porque não se gostam. Portanto, “um choque de personalidade é um relacionamento antagônico entre duas pessoas, baseado em diferenças de atributos, preferências, interesses, valores e estilos” (DUBRIN, 2008, p. 176).

Chiavenato (2014) aponta que existem condições inerentes às organizações que tendem a criar percepções entre pessoas e grupos e predisõem ao conflito; a elas, nomeou de condições antecedentes e compreendem os seguintes aspectos: ambiguidade de papel, objetivos concorrentes, recursos compartilhados e interdependência de atividades.

2.1.3.1. Motivadores para os conflitos educacionais

Ao investigar os motivadores para o surgimento e manutenção do conflito no contexto educacional, alguns autores da literatura nacional e internacional exploraram espaços diferentes de investigação e chegaram a respostas comuns (MARTINEZ ZAMPA, 2005; MARRA e MELO, 2005; CHRISPINO, 2007; NASCIMENTO e SIMÕES, 2011; MOREIRA, 2012; VALERO et al., 2014; RUIZ, 2015; MARTINS, MACHADO e FURLANETTO, 2016).

No cenário de escolarização básica, Martinez Zampa (2005) aponta que os principais conflitos ocorrem entre professores, professores e alunos, entre alunos, entre pais, e entre professores e gestores escolares. O autor aponta as motivações para os conflitos mais

frequentes: a) entre docentes - por falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação” (posição de destaque); conceito anual entre docentes; não indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas; b) entre alunos e docentes - por não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo; c) entre alunos - por mal entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; *bullying*; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas; d) entre pais, docentes e gestores - por agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Ruiz (2015) aponta que as causas dos conflitos no ambiente escolar podem ser analisadas de vários aspectos: quanto ao relacionamento com as famílias (excesso de proteção dos pais, possessividade, competitividade), em relação ao campo educacional e à estrutura organizacional (crítica dos pais ao educadores, inversão de papéis), em relação aos meios de comunicação (comunicados tendenciosos ou setorizados) e quanto aos fatores sociais (valores).

Martins, Machado e Furlanetto (2016) mencionam que as situações de conflito na escola ocorrem influenciadas por causas internas e externas à instituição, destacando, entre estas, as condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades, pressão dos grupos de referência (amigos e/ou outros indivíduos influentes na comunidade), preconceitos étnico-raciais e religiosos, e práticas de *bullying* e *cyberbullying*.

Nascimento e Simões (2011), ao investigarem a gestão de conflitos na perspectiva dos servidores de duas escolas técnicas federais de um município do Rio de Janeiro, apontam que os conflitos são gerados a partir de fatores como: departamentalização e isolamento dos setores, escassez de recursos (estrutura organizacional), centralização da gestão, personalidade na tomada de decisões e pouca habilidade de liderança (gestão), problemas de comunicação, divisão de tarefas (processos de trabalho) e os conflitos entre professores (divergências profissionais, características pessoais, concepções pedagógicas e busca pelo poder).

Marra e Melo (2005), ao investigarem os conflitos inerentes à função gerencial em uma IFES no estado de Minas Gerais, identificaram, a partir da perspectiva de docentes em cargos de chefia, que os principais motivadores para o conflito compreendem resistência à mudança, ambiguidade cultural (tradição x renovação, conservadorismo x inovação), corporativismo e concorrência entre departamentos (especialmente pelo poder de gestão).

Moreira (2012), ao investigar o conflito interpessoal na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), identificou, entre os entrevistados (alunos e servidores docentes e técnico-administrativos), que a relação discente x docente é considerada a mais conflituosa, seguida da relação docente x docente. Esses dados denotam, conforme a autora aponta, que o processo ensino-aprendizagem é o mais afetado, já que as relações que envolvem os docentes e discentes estão entre as mais conflituosas. Segundo a pesquisa, as principais fontes do conflito nesta IFES estão relacionadas ao apego exagerado às próprias opiniões e crenças, à falha de compreensão, a intenção (pré-disposição em atingir o outro) e a má condução de uma situação conflituosa.

Pelo exposto, depreende-se que os aspectos que motivam o surgimento e/ou a manutenção de conflitos no âmbito educacional estão relacionados, principalmente, a fatores institucionais e aos próprios atores educacionais.

2.1.4. Impactos organizacionais e individuais decorrentes do conflito

Realizar a distinção entre os impactos não é tarefa fácil, visto que os impactos podem acontecer de forma paralela à organização e aos indivíduos, bem como manifestar de maneiras diferentes. No entanto, convencionou-se que para ambos os contextos há impactos positivos e negativos.

Para o contexto organizacional, Dubrin (2008) aponta que as consequências do conflito podem ser funcionais (quando os interesses da organização são atendidos) ou disfuncionais (quando a disputa ou o desacordo prejudicam a organização). Seguindo esta ideia, adota-se a funcionalidade do conflito para o indivíduo quando ele não prejudica o outro ou a organização e a disfunção quando ele traz prejuízos a si, ao outro e a organização em decorrência da vivência do conflito.

Para fins didáticos, adotou-se a divisão desta apresentação em duas subseções e, por entender que os impactos sobre a organização atravessam diretamente os indivíduos que a compõem, a descrição será feita inicialmente acerca dos impactos sobre os atores organizacionais.

2.1.4.1. Impactos sobre os indivíduos

Na busca de compreender os impactos dos conflitos sobre os sujeitos, tomaram-se por base dois caminhos: as afetações positivas e negativas sobre os sujeitos e as respostas comportamentais às situações de conflito. Para tanto, utilizou-se alguns autores que discutem o tema e tem suas contribuições solidificadas na literatura.

No que tange às afetações sobre os indivíduos, Chrispino (2007, p. 17) aponta que há vantagens positivas na vivência do conflito, tais como:

[...] ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Para o autor, é um mito acreditar que o conflito traz apenas impactos negativos. Da mesma forma, ele acredita que é um mito (e que está sendo superado) a ideia de que o conflito atenta contra a ordem. Para ele, “o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais. O conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta” (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Na visão de Martinelli e Almeida (2014), há efeitos tanto positivos quanto negativos aos sujeitos envolvidos. Quanto aos negativos, os autores apontam que as partes envolvidas sentem uma série de sensações de dor, antagonismo e hostilidade, que podem trazer conclusões precipitadas e descabidas sobre os motivos, atitudes e intenções do outro e reduzir o contato entre as pessoas, estendendo o conflito além do seu problema original, levando à ruptura no relacionamento.

Wagner e Hollenbeck (2012) também reconhecem a existência de impactos positivos e negativos decorrentes da vivência do conflito. Quanto aos positivos, apontam que conflitos intergrupais aumentam a coesão do grupo, tornando-o mais atraente e importante aos seus membros; atrelado a isso, o sentido relacionado à tarefa do grupo também ganha maior significado, visto que o desempenho da tarefa é envolvido de um sentido de urgência.

Ao mesmo tempo, considerando os impactos negativos, pode vir à tona a hostilidade em forma de rígidas atitudes ‘nós-eles’, aonde cada grupo se considera virtuoso e o outro inimigo, acompanhando, muitas vezes, um sentimento de ódio compartilhado. À medida que as atitudes no interior de cada grupo se tornam mais negativas, os membros desenvolvem percepções distorcidas acerca dos outros grupos, levando a estereotipagem negativa.

2.1.4.2. Impactos sobre a organização

Feita a apresentação anterior, é possível descrever como os impactos gerados nos indivíduos afetam diretamente a vida da organização.

Inicialmente, vale considerar o que Moreira e Cunha (2007) abordam, ao mencionarem que os efeitos das situações conflituais nos indivíduos manifestam-se na razão direta da sua relação, tanto com o posto de trabalho como com os diferentes elementos da organização e estendem-se à eficácia organizacional. Nesta perspectiva, depreende-se que a eficácia no alcance dos objetivos organizacionais depende diretamente da vivência dos sujeitos com os elementos que atravessam a experiência organizacional.

Ao tratar o conflito como experiência organizacional, Martinelli e Almeida (2014) mencionam que um impacto negativo da sua existência sobre a organização é o dispêndio de energia para além da consecução dos propósitos da organização em função da dinâmica destrutiva do conflito. Somado a isso, há distorções sobre o fluxo de comunicação e informação, levando, por exemplo, alguns sujeitos a falarem apenas com aqueles de quem gostam e/ou com os que concordam com ele; além disso, pode haver tomada de decisões de baixa qualidade diante da falta de interação ou interação inadequada. No que se refere aos impactos positivos do conflito sobre o funcionamento da organização, os autores mencionam que

É possível provocar as pessoas de modo que uma energia seja gerada, bem como certo nível de estímulo e tensão que ajudarão a buscar a melhor alternativa para solução do conflito. Vale ressaltar que grupos nos quais os participantes têm interesses diversos e expressam idéias diferentes, submetendo-se às críticas dos outros, criam sempre mais soluções e, normalmente, de melhor qualidade (MARTINELLI e ALMEIDA, 2014, p. 49).

Dubrin (2008) aponta que o conflito disfuncional é destrutivo à organização em diversos aspectos, tais como: desperdício de tempo, priorização do bem estar pessoal acima dos interesses da organização e retaliação entre funcionários; além disso, há um desgaste significativo no trabalho dos gestores em decorrência da administração de conflitos, chegando a consumir muito tempo do trabalho na condução da solução de conflitos entre profissionais. Os conflitos funcionais, por sua vez, promovem maiores níveis de desempenho, como aumento da motivação, habilidades em resolver problemas, criatividade e mudança construtiva.

Chiavenato (2014) também reconhece alguns resultados negativos e positivos do conflito para a organização. Para ele, quanto aos negativos, os indivíduos e grupos veem seus

esforços bloqueados, desenvolvendo sentimento de frustração, hostilidade e tensão. Isso prejudica tanto o desempenho das tarefas quanto o bem-estar das pessoas na organização. Além disso, grande parte da energia criada pelo conflito é dirigida e gasta nele mesmo. Isso desvia a energia que poderia ser utilizada no trabalho produtivo, pois ganhar o conflito passa a ser mais importante do que o próprio trabalho. Por isso, o autor acredita que a cooperação para a tarefa passa a ser substituída por comportamentos que prejudicam o funcionamento da organização e influenciam a natureza dos relacionamentos existentes entre pessoas e grupos. Já os positivos incluem o estímulo e interesse dos membros em descobrir soluções criativas e inovadoras para as tarefas e é um meio de chamar a atenção para os problemas existentes e funciona como mecanismo de correção para evitar problemas mais sérios.

2.2. COMPONENTES HUMANOS NA GERAÇÃO DE CONFLITOS

A oferta dos serviços característicos das instituições de trabalho (escolas ofertam serviços de educação e hospitais ofertam serviços de saúde, por exemplo) são compostas por um componente fundamental para a sua efetivação: o capital humano. Este elemento também caracteriza o grupo dos que usufruem do serviço ofertado pelas instituições de trabalho, demarcando todos os lados das relações aí constituídas. Sendo assim, no âmbito do CCJS/UFCG, o componente humano é composto pelos profissionais que ofertam o serviço: professores, técnico-administrativos e terceirizados, e pelos que usufruem do serviço: alunos, diretamente, e a comunidade em geral, indiretamente.

Do exposto, depreende-se que há uma diversidade de pessoas que se relacionam neste espaço, tanto nas relações entre os pares (alunos x alunos, profissionais x profissionais) quanto nas outras formas de relação (profissionais x alunos, alunos x comunidade, profissionais x comunidade). Tamanha diversidade proporciona uma mescla de interesses, temperamentos, ideais, valores, visões de mundo e outros componentes da subjetividade humana, entendida como a constituição do indivíduo a partir de fatores internos e externos a ele, através da qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com os modos como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais (AITA e FACCI, 2011).

A partir desta compreensão, é possível destacar que a constituição da subjetividade humana é inerente à vivência social dos indivíduos e cada período histórico pode tecer contribuições distintas, inclusive, contribuindo de forma diversificada para cada sujeito; sendo

assim, aspectos que outrora contribuíram para a formação da subjetividade podem não exercer essa mesma força com a mesma intensidade na atualidade.

Mesmo com essas variáveis, um fenômeno atemporal e que demarca a formação humana é a existência de conflitos nas relações interpessoais, visto que desde o início da história registrada há evidência de disputas entre cônjuges, filhos, pais e filhos, vizinhos, grupos étnicos e raciais, colegas de trabalho, superiores e subordinados, organizações, comunidades, cidadãos e seu governo e nações (MOORE, 1998).

O conflito faz parte das relações humanas e de qualquer sociedade. É produzido quando uma ou mais partes se sentem afetadas por algum questionamento ocorrido no acordo que foi estabelecido entre ambas. Também pode ser compreendido de forma mais abstrata, como uma interação complexa de interesses e valores que podem competir entre si (GRANJA, 2012, p. 12).

Para Robbins (2009), o conflito precisa ser percebido pelas partes envolvidas, já que a sua existência é uma questão de percepção; se ninguém tiver noção da existência do conflito, há um acordo geral de que ele não existe. Assim, as particularidades com que os sujeitos percebem as situações vivenciadas serão determinantes para a designação de um conflito, e tais particularidades são a expressão das suas subjetividades.

Por muito tempo, encarou-se o conflito a partir de uma perspectiva negativista, no entanto, a partir da identificação de sua funcionalidade para os indivíduos e organizações, ocorreu uma transformação nesta concepção, considerando também o seu lado positivo e se tornando a abordagem mais aceita na atualidade.

Robbins (2009) ainda apresenta essa variação de conceituação ao utilizar três escolas: a tradicional, a de relações humanas e a interacionista. A abordagem mais antiga classifica todo conflito como ruim, devendo ser evitado; para o autor, uma conceituação simplista, mas que ainda é muito utilizada. A visão de relações humanas compreende o conflito como uma ocorrência natural e que deve ser aceito, visto que há situações em que pode ser benéfico aos sujeitos envolvidos. Já a visão interacionista, a mais atual, em vez de apenas aceitar o conflito, encoraja a sua existência, visto que mantém os sujeitos ativos, autocríticos e criativos.

Como ideia complementar ao defendido pela visão interacionista, Muszkat (2008) aponta que o conflito propicia condições de crescimento e transformação sempre que, por intermédio da flexibilização do desejo, atinge-se a noção de alteridade; diante do reconhecimento da existência de um outro, o sujeito pode rever suas posições, praticar possíveis reparações e negociar acordos. Moscovici (1997), por sua vez, aponta que, entre as funções positivas do conflito, ele previne a estagnação decorrente do equilíbrio constante da

concordância, estimula o interesse e a curiosidade pelo desafio da oposição, descobre os problemas e demanda sua resolução, funcionando, verdadeiramente, como raiz de mudanças pessoais, grupais e sociais.

Diante das concepções apresentadas, vê-se que a transição entre uma perspectiva e outra tem um determinante sociohistórico, no qual quanto mais se conhece o homem e as suas relações interpessoais, mais elaborado é o olhar sobre o fenômeno conflito.

Embora sejam variadas e mutáveis, é imprescindível destacar que as concepções e as causas dos conflitos praticamente se mantiveram inalteradas ao longo do tempo, pois elas estão imbricadas na percepção dos sujeitos envolvidos nas situações conflituosas.

A percepção é o processo pelo qual os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais com a finalidade de dar sentido ao seu ambiente. Pessoas diferentes podem perceber a mesma coisa de maneiras diferentes. O fato é que nenhum de nós enxerga a realidade. O que fazemos é interpretar o que vemos e chamar isso de realidade (ROBBINS, 2009, p. 28).

Pelo exposto, o processo de percepção passa a ser fundamental na geração e manutenção de conflitos interpessoais, no entanto, ante a percepção, há fatores da subjetividade que são determinantes: valores, ideias, ideais, interesses, metas, processos psicológicos, entre outros aspectos que balizam o jeito de ser de cada indivíduo. É este jeito de ser que demarca a percepção que o sujeito tem sobre a situação conflituosa e, ao mesmo tempo, essa percepção situacional afeta o jeito de ser do sujeito, numa relação constante de retroalimentação.

Cada indivíduo tem uma compreensão única de como o conflito se desenvolve, que é influenciada pela sua história de vida e seu conhecimento. Após essa compreensão, o indivíduo constrói, narra e fala sobre determinada situação conforme seu entendimento, sua história de vida e seu processo de conhecimento, envolvendo diferentes graus de atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Cada indivíduo tem uma “versão” do conflito, e essas versões podem conter vários elementos, dependendo de como a pessoa as elabora (GRANJA, 2012, p. 12-3).

Deste modo, depreende-se que, assim como aponta Dubrin (2008, p. 170), “o conflito tem um conteúdo emocional suficiente para levar as pessoas envolvidas ao estresse”. E por mais que se considere o aspecto propositivo do conflito, tal condição de estresse gerada pelo conflito, segundo Lana *et al.* (2016), distancia, na maioria dos casos, o ser humano da racionalidade, direcionando-o para estados emocionais que comprometem a compreensão dos fatos; inclusive, em situações extremas, podem se submeter às relações de poder, adotando comportamentos subservientes, ou se transformando em agressores, organizando-se em formas de enfrentamento. Ao mesmo tempo em que a percepção exerce forte influência sobre

a experiência do conflito, há outra característica intrínseca ao homem e que também exerce influência sobre a vivência do conflito: a motivação.

Na Psicologia, a explicação do termo motivação advém de múltiplas fontes e contextos teóricos, em diversos períodos da história, e sempre foi fruto de questionamento científico. Como apontam Todorov e Moreira (2005), o comportamento humano é extremamente complexo e um grande erro da Psicologia tem sido tentar explicar toda essa complexidade, quando o mais adequado seria tentar descrever sob que circunstâncias tais comportamentos complexos ocorrem, pois é um caminho bem mais seguro e efetivo. Sendo assim, compactua-se com os autores ao proporem que é mais sadia a investigação das relações das motivações e não com a essência estrita da motivação, já que corre o risco de recair num questionamento infinito. Na concepção desses autores, os conceitos motivacionais encontrados na literatura da Psicologia são usados para explicar:

1. como certos comportamentos, em determinadas condições, invariavelmente ocorrem depois de certas alterações no meio ambiente; 2. como certas alterações no ambiente, em determinadas condições, são seguidas por certos comportamentos e não por outros possíveis; 3. como certos comportamentos ocorrem ciclicamente, mesmo na ausência de alterações no ambiente; 4. como certos comportamentos, em determinadas condições, ocorrem mesmo na ausência de alterações no ambiente; 5. como certas alterações no ambiente passam a fazer parte de interações organismo-ambiente e outras não (TODOROV e MOREIRA, 2005, p. 126).

A partir do exposto, não é a intenção deste trabalho selecionar os conceitos mais adequados ou esgotar as descrições conceituais acerca dos motivadores do conflito, mas apontar as principais teorias que tratam do tema.

Uma dessas é a Teoria da Motivação de Abraham Maslow (1943). Segundo o estudioso, toda motivação tem origem em uma necessidade humana e as hierarquizou em cinco níveis, conforme aponta a figura 1.

FIGURA 1 – Hierarquia de Necessidades de Maslow



Fonte: adaptado de Maslow (2003)

A teoria propõe que as necessidades de nível mais baixo de um indivíduo devem ser satisfeitas antes que a pessoa possa dedicar-se às necessidades de nível mais elevado. Para Bowditch e Buono (2006), no campo das organizações, a principal qualidade dessa abordagem é o reconhecimento e a identificação das necessidades dos indivíduos para o propósito de motivar comportamentos.

No que se refere ao estudo do conflito, a aplicação da teoria está vinculada à compreensão de que os motivadores à inserção, manutenção e/ou cessão do conflito condizem com as necessidades individuais dos sujeitos.

2.3. GESTÃO DE CONFLITOS

Ao discutir o conflito a partir de uma perspectiva de oposição, disputa, briga ou qualquer outro termo que o considere como símbolo de divergência, tornou-se um hábito relacioná-lo à aplicabilidade de normativas ou outras ferramentas para assegurar a sua resolução. Talvez por isso, a justiça brasileira é marcada por uma cultura de alta demanda por parte dos cidadãos e instituições, em diversos cenários em que o conflito se instala.

Nesta seara, as instituições públicas lideram o ranking das instituições que mais litigam, conforme aponta o levantamento feito pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2011. Embora a composição de processos judiciais por parte da Administração Pública não seja o objeto desta pesquisa, este dado é relevante para iniciar esta discussão, pois mostra que o espaço onde se oferta o serviço público é marcado por numerosos conflitos e de naturezas diversas. Além disso, conforme aponta Mancuso (2009), há no Brasil uma cultura demandista muito grande, que induz a população a recorrer à prestação jurisdicional antes de tentar outros meios de resolução de conflitos.

Como forma de melhor gerir situações adversas na gestão pública, como indisciplina do servidor público, e conter algumas ações que poderiam levar ao conflito, a própria Administração passa a utilizar o PAD e a sindicância como estratégias de disciplina. Para Lessa (2006), a sindicância é o meio sumário de que se utiliza a Administração para, sigilosa ou publicamente, com indicados ou não, proceder a apuração de ocorrências anômalas no serviço público, as quais, se confirmadas, fornecerão elementos para a abertura do PAD contra o funcionário público responsável. O PAD, por sua vez, segundo Carvalho Filho (2007), é o instrumento formal através do qual a administração apura a existência de infrações praticadas por seus servidores e, se for o caso, aplica as sanções adequadas.

Na Administração Pública, os conflitos são solucionados através de PAD, que é o meio de apuração e punição de faltas graves dos servidores públicos e demais pessoas sujeitas ao regime funcional de determinados estabelecimentos da Administração, baseando-se na supremacia especial que o Estado mantém sobre todos aqueles que se vinculam a seus serviços ou atividades, submetendo-se à sua disciplina (MEIRELLES, 2007).

As estratégias acima, embora utilizadas há muitos anos no âmbito da Administração, sempre deixaram cicatrizes nas relações interpessoais e institucionais, dado o caráter investigativo e punitivo que se instala nas organizações públicas ao serem adotadas. Mesmo diante da sua importância, tem se investido em buscar alternativas para a gestão de pessoas, especialmente na prevenção de agravos através da sensibilização dos servidores na execução adequada do seu papel enquanto agente público.

Somado a isso, alternativas de mediação de conflitos na gestão pública tem sido adotadas e seguem em crescimento significativo, indo ao encontro das estratégias alternativas também adotadas pelo Poder Judiciário, já que, diante das consequências oriundas da alta demanda (especialmente a morosidade para o processamento e julgamento judicial), os meios alternativos de soluções de conflitos (conhecidos como meios consensuais) são consideradas como respostas efetivas, pois, em regra, são mais rápidos e menos custosos, além de ser potenciais em ofertar respostas mais adequadas às controvérsias em questão (BERGAMASCHI, 2015).

Para Cabral (2013), os meios alternativos de resolução de conflitos são diversos, mas os denominados de autocomposição – mediação e conciliação – são os que apresentam mais vantagens, visto que ampliam o acesso à justiça, levando à população a possibilidade de resolução de conflitos de modo rápido, desburocratizado, seguro e com baixo custo, além de revelarem-se como o método mais indicado na solução de determinados conflitos.

2.3.1. Modelos de gestão de conflitos no campo do Direito

A conciliação é um dos meios mais utilizados para abreviar a solução de conflitos, caracterizando-se pela intervenção de uma terceira parte, alheia ao conflito, que auxilia os interessados a encontrarem um acordo para resolver a disputa. Conforme aponta o Código de Processo Civil (CPC, 2015), em seu Art. 165, o conciliador atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, podendo sugerir soluções para o conflito, mas não pode utilizar qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem. Neste caso, o conflito é resolvido por meio do próprio consenso entre os

litigantes e as causas envolvidas são levadas em consideração pelo conciliador neutro, que busca sempre direcionar as partes para chegarem a uma decisão final com concessões e satisfação de ambas. Em algumas situações, o conciliador pode chegar a uma intervenção mais ativa. O CNJ (2015, p. 36) define a conciliação como “um processo autocompositivo breve, no qual as partes ou os interessados são auxiliados por um terceiro, neutro ao conflito, ou por um painel de pessoas sem interesse na causa, por meio de técnicas adequadas, a chegar a uma solução ou a um acordo”.

Na mediação, por sua vez, segundo o CPC (2015), o mediador atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliando os interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos. O CNJ (2015) caracteriza a mediação como uma negociação facilitada por um terceiro, em outras palavras, um método de resolução de disputas no qual se desenvolve um processo composto por vários atos procedimentais pelos quais o(s) terceiro(s) imparcial(is) facilita(m) a negociação entre as pessoas em conflito, habilitando-as a melhor compreender suas posições e a encontrar soluções que se compatibilizam aos seus interesses e necessidades.

Embora pareçam semelhantes, a conciliação e a mediação constituem-se estratégias distintas, dadas as seguintes caracterizações: a mediação visa à “resolução do conflito” enquanto a conciliação busca apenas o acordo; a mediação visa à restauração da relação social subjacente ao caso enquanto a conciliação buscaria o fim do litígio; a mediação parte de uma abordagem de estímulo (ou facilitação) do entendimento enquanto a conciliação permite a sugestão de uma proposta de acordo pelo conciliador; a mediação é, em regra, mais demorada e envolve diversas sessões enquanto a conciliação é um processo mais breve com apenas uma sessão; a mediação é voltada às pessoas e tem o cunho preponderantemente subjetivo enquanto a conciliação é voltada aos fatos e direitos e com enfoque essencialmente objetivo; a mediação é confidencial enquanto a conciliação é eminentemente pública; a mediação é prospectiva, com enfoque no futuro e em soluções, enquanto a conciliação tem enfoque retrospectivo e voltado à culpa; a mediação é um processo em que os interessados encontram suas próprias soluções enquanto a conciliação é um processo voltado a esclarecer aos litigantes pontos (fatos, direitos ou interesses) ainda não compreendidos por esses; a mediação é um processo com lastro multidisciplinar, envolvendo as mais distintas áreas como Psicologia, Administração, Direito, Matemática, Comunicação, entre outros, enquanto a

conciliação é unidisciplinar, com base no Direito (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2015).

Mesmo que a discussão traçada anteriormente esteja direcionada às modalidades de resolução de conflitos no âmbito judicial, são essas tipologias que contribuem para a atual compreensão da gestão de conflitos interpessoais na condição extrajudicial, aspecto que caracteriza a utilização das mesmas técnicas na Administração Pública.

Diversas pesquisas têm apresentado resultados importantes acerca do uso de alternativas de mediação de conflitos, como as destacadas a seguir: a Sindicância e o PAD não mais dão conta da alta complexidade dos conflitos da Administração Pública, sendo necessária a inclusão de novos modelos de resolução (VELOSO e VIEIRA, 2016); há IFES que, mesmo aplicando os mecanismos tradicionais, vislumbram a utilização da mediação como ferramenta de solução de conflitos (MOREIRA e OLIVO, 2012); Crispino (2007) indica a mediação como alternativa potente e viável para a diminuição da violência escolar; Nascimento e Simões (2011), ao pesquisarem a gestão de conflitos em duas escolas públicas de ensino técnico do Rio de Janeiro, constataram que não existem mecanismos de gestão de conflitos nesses órgãos, mas sim um gerenciamento realizado de forma pessoal, gerando impactos negativos nas relações interpessoais; Valero et al. (2014) apontam que professores e alunos reconhecem a importância do uso da mediação como recurso de gestão de conflitos, evitando que o conflito se agrave e ajudando no amadurecimento das partes.

Neste sentido, quanto a gestão de conflito nas IFES, assim como aponta Elias (2013), a forma como os gestores públicos identificam e conduzem as situações de conflito podem trazer consequências positivas ou negativas para a organização e para as pessoas envolvidas no conflito.

Nesse campo de discussão, percebe-se que, mesmo com resultados diversificados, as pesquisas têm apresentado com frequência a utilização do termo “mediação” para referenciar a atuação na resolução de conflitos na Administração Pública e nas IFES. No entanto, a ausência de pesquisas voltadas para as diversas relações estabelecidas na organização (não só a relação de trabalho entre pares), assim como no âmbito da UFCG, reforça a importância desta investigação.

Diante das diferentes características existentes entre a conciliação e mediação, a conjuntura dos conflitos nos espaços educacionais e a frequente citação da mediação como possibilidade de gestão de conflitos por alguns autores citados neste trabalho, faz-se importante reforçar que a mediação, em comparação a outros meios alternativos de gestão de conflitos, demonstra ser o meio alternativo mais adequado à gestão de conflitos nos ambientes

educacionais, especialmente por considerar sua maior aplicabilidade aos casos em que haja uma vinculação anterior entre as partes (professor e aluno, por exemplo).

2.3.2. Modelos de gestão de conflitos no campo da Administração

A Administração, como campo do conhecimento, investiu no estudo da gestão do conflito nas organizações de trabalho, antes mesmo que se apontasse a atual discussão acerca do uso dos meios alternativos de resolução de conflitos advindos das experiências no Poder Judiciário.

Ao produzir mais uma de suas obras sobre comportamento organizacional, Chiavenato (2014) cunhou três tipos de abordagem do conflito para o âmbito organizacional. A primeira delas, a abordagem estrutural, aponta que o conflito surge das percepções criadas pelas condições de diferenciação, recursos limitados e escassos e interdependência, e se esses elementos puderem modificar as percepções, o conflito resultante poderá ser controlado; para abordar o conflito nesta perspectiva, é preciso reduzir a diferenciação dos grupos, interferir nos recursos compartilhados e reduzir a interdependência. A abordagem de processo, por sua vez, procura reduzir os conflitos pela modificação do processo, ou seja, no episódio do conflito (a partir da intervenção de uma das partes ou por um terceiro), podendo ser realizada a partir da desativação do conflito, de uma reunião de confrontação entre as partes ou por colaboração. A terceira abordagem, denominada mista, é a administração do conflito tanto nos aspectos estruturais quanto nos de processo e pode ser feita através da adoção de regras para a resolução de conflitos e pela criação de papéis integradores.

Ainda sobre esse assunto, Chiavenato (2014, p. 392) reforça que

É interessante ressaltar que a maneira pela qual as partes reagem ao conflito e a maneira pela qual o conflito é solucionado produzem uma influência poderosa sobre percepções, sentimentos e comportamentos que se seguem, bem como sobre a qualidade da comunicação entre os grupos.

Faz-se relevante considerar que a gestão de conflitos está diretamente ligada às respostas comportamentais dos indivíduos que vivenciam o conflito como parte ou como gestor da situação. Para compreender tais respostas, adota-se, para esta revisão, o modelo dos cinco estilos de administrar conflitos, proposto por Thomas (1976) – apresentado a partir das contribuições de Chiavenato (2014) – e o modelo bidimensional dos cinco estilos de gestão do conflito, cunhado por Rahim e Bonoma (1979), apresentado a partir das contribuições de Torres (2012).

Os modelos apresentam similaridades em suas descrições, especialmente as variáveis que são levadas em consideração: no modelo de Thomas (1976), as dimensões assertividade e cooperação se cruzam, enquanto no modelo de Rahim e Bonoma (1979), as variáveis de interesse próprio e interesse no outro são consideradas.

Chiavenato (2014) apresenta o modelo de Thomas, abordando os cinco estilos de administrar conflito: evitação, acomodação, competitivo, compromisso e colaboração.

O estilo evitação reflete uma postura nem assertiva nem cooperativa, na pretensão de evitar ou fugir ao conflito, sendo uma atitude de fuga para evitar as situações de conflito, buscando outra saída ou deixando as coisas como estão para que, com o tempo, o conflito se torne menos intenso.

O estilo acomodação reflete alto grau de cooperação para suavizar as coisas e manter a harmonia, resolvendo os pontos menores de discordância e deixando os problemas maiores para depois.

Já o estilo competitivo é o comando autoritário que reflete forte assertividade para impor o seu próprio interesse, sendo utilizado quando uma ação decisiva deve ser rapidamente imposta em situações importantes ou impopulares, em que a urgência ou a emergência é necessária ou indispensável. Consiste numa atitude de confronto e dominação em que uma parte se engaja em uma competição do tipo ganhar/perder, forçando o uso da autoridade.

O estilo compromisso reflete uma combinação de ambas as características de assertividade e cooperação, sendo utilizado quando uma parte aceita soluções razoáveis para a outra e cada parte aceita ganhos e perdas na solução, visando chegar a uma solução temporária sem pressão de tempo.

Por fim, o estilo de colaboração (ou solução de problemas) reflete elevado grau de assertividade e cooperação, pois habilita ambas as partes a ganhar enquanto utiliza a negociação e o intercâmbio para reduzir diferenças.

Por sua vez, Torres (2012) apresenta o modelo de Rahim e Bonoma (1979), descrevendo os cinco estilos: colaboração, acomodativo, dominação, evitação e compromisso.

O estilo colaboração (alto interesse próprio e pelos outros) implica a colaboração entre os atores, podendo conduzir a uma maior abertura às propostas do outro, à troca de informação e ao exame das diferenças existentes com vista a alcançar uma solução que satisfaça ambas as partes. Supõe a comunicação direta entre as partes, possibilitando a resolução de problemas a partir de soluções criativas.

O estilo acomodativo (baixo interesse em si e alto interesse no outro) enfatiza os aspectos comuns existentes entre as partes para procurar satisfazer o interesse do outro; revela

um caráter de auto sacrifício em forma de generosidade, caridade ou obediências às ordens de outra pessoa.

No estilo dominação (alto interesse próprio e baixo interesse no outro) há uma orientação à competição, pois estes indivíduos procuram atingir os seus objetivos sem olhar os meios e ignoram as necessidades e expectativas dos seus oponentes. Se estiver numa posição de poder, podem utilizar esse lugar como forma de impor sua vontade ao outro.

Quanto ao estilo evitação (baixo interesse em si e no outro), o sujeito comporta-se de forma evasiva ou inativa, podendo se recusar a admitir a existência do conflito que deve ser resolvido.

Já no estilo compromisso (interesse intermediário em si e no outro) as partes cedem sempre algo na sua posição para poder tomar uma decisão aceitável para ambas; envolve a partilha e os sujeitos abdicam mais do que os dominadores e menos dos que adotam o comportamento servil.

Como apresentado, ambos os modelos apresentam cinco estilos de administrar conflitos e são os mais disseminados na literatura sobre o tema. Em ambos os modelos, é adotada uma perspectiva bidimensional para explicar a atitude do indivíduo frente ao conflito, sendo uma das dimensões voltadas para a satisfação dos próprios interesses do indivíduo e a outra aponta a medida em que cada parte se preocupa com os interesses do outro. Embora sejam modelos cunhados no campo da Administração, são aplicáveis a todos os contextos de experimentação do conflito.

2.4. GESTÃO DE CONFLITO NAS IFES

A educação superior pública brasileira, embora marcada por um histórico processo de oferta paulatina, recebeu nos últimos anos um significativo incentivo para a sua ampliação, tanto na criação de novas instituições (e conseqüentemente vagas) quanto na oferta de cursos de graduação e pós-graduação das mais diversas áreas do conhecimento. Esta ampliação fez com que milhares de pessoas passassem a habitar o espaço educacional, promovendo o encontro das múltiplas diferenças e, por conseguinte, a efervescência das relações interpessoais e seus processos conflitivos. Tal conjuntura exige que as IFES conduzam suas atividades visando a melhor oferta do serviço educacional e o manejo das situações adversas que possam interferir na vida da comunidade acadêmica, com destaque à gestão de conflitos interpessoais.

A pouca literatura nacional a respeito da gestão de conflitos nas IFES é um componente que estimula a produção deste trabalho e, ao mesmo tempo, gera um desafio significativo para a condução desta investigação. No entanto, buscar as produções difundidas no país para compreender como as IFES têm adotado dispositivos institucionais e ou alternativos para a gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos confere o caráter desta seção.

2.4.1. Estratégias institucionais na gestão de conflitos

A oferta da educação como política pública só é possível a partir da sua concepção e reconhecimento enquanto direito de todos e dever do Estado, o que exige a estruturação de normativas que a regulem e deem os devidos direcionamentos para a sua efetivação. A própria Constituição Federal de 1988, ao reconhecer, em seu art. 205, que a educação é um direito social e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, age como um balizador para todas as demais normas que a colocarem como foco de discussão.

Ao conceber que a educação representa um mecanismo de desenvolvimento pessoal do sujeito e ao mesmo tempo fomenta o desenvolvimento da sociedade em que o indivíduo está inserido, ela também deve funcionar como o próprio guia das relações construídas entre o sujeito e seu meio social. Portanto, será a própria educação, a partir da sua capacidade (in)formativa, o principal dispositivo para a construção das relações sociais produtivas, materializadas em normativas, leis, regulamentos, regimentos, entre outros dispositivos.

Alguns dispositivos legais/institucionais orientam as IFES a respeito do seu papel em relação à oferta da educação e, neste contexto, à administração de controvérsias, destacando-se a CF-88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), a Lei Nº 8.112/90, a Lei Nº 9.784/99 e as próprias normativas internas das IFES.

Segundo Moreira (2012), no que diz respeito à gestão de conflitos, as instituições de ensino superior costumam utilizar um modelo processual tradicional, lento e fatigante para as partes, semelhante aquele praticado pelo Poder Judiciário e, ao seguir tal método, raramente são produzidos resultados construtivos para a instituição. Neste contexto, o meio mais utilizado é o PAD, pautado na Lei nº 8.112/90 (para fins de apurar responsabilidade de servidor por infração praticada no exercício de suas atribuições ou que tenha relação com as

atribuições do cargo que ocupa) e na Lei nº 9.784/99 (que regula os direitos e deveres dos administrados).

Embora estes sejam os meios mais adotados pelas IFES, vale considerar que nem todos os casos de conflito ocorrido no seio da comunidade acadêmica são atos de indisciplina, o que exige a análise dos fatos e das fontes de conflitos e, muitas vezes, requerem meios alternativos para a sua resolução. Neste sentido, como há cada vez mais um número expressivo de conflitos que ultrapassam a esfera da indisciplina e dos marcos legais, notadamente demarcando conflitos interpessoais, as instituições têm recorrido a métodos de resolução diferenciados.

2.4.2. Meios alternativos para a gestão de conflitos nas IFES

Os trabalhos científicos desenvolvidos no âmbito das IFES, mesmo em pequena quantidade e com resultados diversificados, têm revelado que o uso de meios alternativos de gestão de conflitos tem ganhado ênfase, especialmente por serem considerados como propostas mais funcionais à realidade organizacional. É importante ponderar ainda que a adoção de meios alternativos de gestão de conflitos não é equânime e efetiva em todas as instituições, levando em consideração algumas pesquisas consultadas e já mencionadas neste trabalho.

Falar sobre meios alternativos de resolução de conflitos permite destacar, inicialmente, que é um movimento emergente e que busca substituir o método tradicional empregado à Justiça Estatal. Também conhecidos como métodos extrajudiciais, os meios alternativos mais difundidos no país são: mediação, conciliação, negociação e arbitragem. Embora não sejam métodos institucionalizados nas IFES, algumas ações tem sido implementadas em decorrência da funcionalidade destes métodos, porém, enviesadas à informalidade.

A exemplo da pesquisa realizada por Moreira (2012), sobre a mediação como alternativa para a resolução de conflitos na UFSC, embora 67% (sessenta e sete por cento) dos entrevistados apontem que os meios tradicionais são os mais utilizados na instituição, uma expressiva parcela dos indivíduos da pesquisa – 96% (noventa e seis por cento) – acredita na funcionalidade da mediação como alternativa para a gestão de conflitos na instituição, embora não institucionalizada.

Outros estudiosos (NASCIMENTO e SIMÕES, 2011; MARRA e MELO, 2005) também desenvolveram investigações a respeito da percepção dos indivíduos acerca dos

meios utilizados para a gestão de conflitos nas IFES e que contribuem para endossar esta seção.

O estudo desenvolvido por Nascimento e Simões (2011) traz diversas percepções dos membros das IFES investigadas a respeito das formas de gerenciamento de conflitos utilizadas nas instituições e as formas que eles julgavam adequadas. Entre os mecanismos utilizados, destacam-se o diálogo, a utilização de meios legais/institucionais ou do poder hierárquico/autoritário, a transferência de setor/responsabilidade para resolver o atrito e a conduta de enfrentamento ao conflito.

No que diz respeito às indicações das formas de gerenciamento julgadas adequadas pelos entrevistados, a pesquisa indica comunicação (incentivo à convivência), definição de responsabilidades e regras, planejamento e redefinição de tarefas, atuação do gestor como líder e não como chefe, existência de acompanhamento especializado, prevenção dos conflitos, melhor relacionamento e reconhecimento, utilização de mecanismos legais, comprometimento dos gestores e a criação de Conselhos (poder coletivo na instituição).

A partir dos dados, depreende-se que a comunidade acadêmica tem compreensão acerca dos diversos fatores que coabitam os espaços de conflitos, inclusive, algumas das sugestões dadas afetam diretamente as fontes potenciais de conflito, como a estrutura organizacional e gestão institucional. No entanto, percebe-se, a partir da perspectiva dos entrevistados, que não existe nenhum mecanismo de solução de conflitos definido institucionalmente e/ou que esteja culturalmente difundido na instituição.

A pesquisa desenvolvida por Marra e Melo (2005) traz alguns dados significativos dentro desta discussão. Embora os participantes da pesquisa (que atuam em funções de gestão na IFES) apontem a gestão de pessoas como a principal fonte de conflitos e pressões na instituição e defendam a postura de se evitar conflitos e tentar conversar/negociar como o melhor caminho, estes mesmos gestores baseiam a condução da gestão de conflitos numa perspectiva do não enfrentamento e da esquivia, especialmente quando se consideram os interesses pessoais ou manutenção nos atuais cargos.

Pelo exposto, é perceptível que não há uma cultura institucionalizada de utilização dos meios alternativos de resolução de conflitos, notadamente dos mais disseminados no país – mediação, conciliação, negociação e arbitragem, o que leva as instituições a utilizarem mecanismos que se assemelhem a estes meios, todavia num cenário não sistematizado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação deste estudo permeia o campo do conflito interpessoal na comunidade acadêmica, notadamente entre professores e alunos. Embora haja vários estudos a nível internacional que versam sobre a relação professor x aluno nos vários níveis de educação (REDORTA, 2004; MARTINEZ ZAMPA, 2005; VALERO, 2014; RUIZ, 2015), o número de pesquisas sobre a relação interpessoal professor x aluno no ensino superior no Brasil ainda é pequeno; somado a isso, não há investigações sobre o tema no âmbito do CCJS/UFCG, fazendo com que este trabalho auxilie na exploração do tema.

Ao problematizar se a gestão de conflitos entre professores e alunos no ensino superior federal apresenta-se adequada ao integrante da comunidade acadêmica, a proposta de pesquisa se ergue no objetivo central de analisar se os mecanismos de resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos utilizados na instituição mostram-se adequados aos membros da comunidade acadêmica do CCJS.

Para tanto, seguiu-se o caminho da pesquisa discutido e proposto por Gerhardt e Silveira (2009), que agrupa em sete etapas o encadeamento lógico de desenvolvimento do trabalho científico, conforme apresentado no quadro 1.

QUADRO 1 – Etapas da pesquisa científica

ETAPA	CONSIDERAÇÕES
Questão inicial	Formulação da questão-problema, priorizando a clareza, pertinência e exequibilidade, que, neste caso, compreende a geração de conflitos interpessoais na relação professor e aluno no ensino superior federal.
Exploração	Levantamento bibliográfico e pesquisa de campo.
Objetivo	Investigar se os mecanismos utilizados para a resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos do CCJS/UFCG apresentam-se, quanto a sua finalidade, adequados aos membros da comunidade acadêmica.
Modelo de análise	Método dedutivo. Abordagem quantitativa e qualitativa.
Coleta de dados	Aplicação de questionário estruturado com professores e alunos do CCJS/UFCG.
Análise das informações	Utilização dos resultados como respaldo para a propositura de um modelo de gestão de conflitos adequado à comunidade acadêmica do CCJS/UFCG.
Conclusões	Apresentação dos resultados, colocando em evidência os conhecimentos obtidos e as perspectivas práticas.

Fonte: adaptado de Gerhardt e Silveira (2009).

A partir da exposição resumida sobre o caminho da pesquisa no quadro anterior, cabe apresentar, nas próximas seções, o desenvolvimento dessas etapas de forma mais completa.

3.1. CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa tratou-se de um estudo exploratório, apontado por Gil (2008) como aquele que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, e o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A metodologia esteve pautada na abordagem dedutiva que, segundo Gil (2008), é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular; parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira formal, ou seja, em virtude da sua lógica. O autor aponta que o protótipo do raciocínio dedutivo é o silogismo, que consiste numa construção lógica através da qual, a partir de duas premissas, se chega a uma terceira considerada conclusiva. Em outras palavras, parte-se de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis, possibilitando chegar a conclusões de maneira puramente formal, em virtude de sua lógica.

Para alcançar o primeiro objetivo do estudo, além da utilização do instrumento de pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico, definido por Gil (2008) como a pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Esta fase foi realizada sobre a literatura existente acerca do tema, através de consulta aos livros, periódicos e outras publicações científicas, especialmente sobre as publicações mais recentes, nos últimos cinco anos. O segundo e o terceiro objetivo também foram alcançados a partir do instrumento de coleta dos dados e sua posterior interpretação (apresentado mais a frente).

A abordagem desta pesquisa foi de cunho quali-quantitativa, ou seja, uma complementação entre a abordagem qualitativa e a quantitativa.

Alyrio (2009) faz uma básica distinção entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Para o autor, na pesquisa quantitativa, a realidade é posta em números e os dados coletados são analisados estatisticamente, ou seja, mais objetivamente; configura uma abordagem mais empírico-analítica. Já na pesquisa qualitativa, a realidade é verbalizada, pois os dados recebem tratamento interpretativo, com interferência maior da subjetividade do pesquisador, tornando-se uma abordagem mais reflexiva.

Minayo e Sanches (1993), ao discutirem a relação entre quantitativo e qualitativo, defendem, a depender do objeto de pesquisa, a complementaridade de ambas as pesquisas, numa relação que não se reduz a uma integração ou um *continuum* - e que não pode ser considerada como oposição contraditória. Para os autores,

[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'ecológicos' e 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Quanto ao procedimento, esta pesquisa foi qualificada como pesquisa de campo, através da qual se realizou coleta de dados junto a pessoas, em paralelo a outros tipos de investigação, como a bibliográfica (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

3.2. SELEÇÃO DA AMOSTRA

A comunidade do CCJS/UFCG é composta por cerca de 1.700 (um mil e setecentos) pessoas, incluindo alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, professores e servidores terceirizados e técnico-administrativos. Assim, para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram considerados os grupos discentes dos cursos de graduação (tabela 1) e docentes (tabela 2) do CCJS/UFCG como foco de investigação, constituindo, portanto, o universo desta pesquisa.

TABELA 1 – Número de alunos matriculados no CCJS/UFCG, por curso de graduação, em 2018.1.

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS
ADMINISTRAÇÃO	215
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	208
DIREITO	885
SERVIÇO SOCIAL	156
TOTAL	1.464

Fonte: Relatórios da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG (2018).

TABELA 2 – Número de professores do CCJS/UFCG, por Unidade Acadêmica¹, em 2018.1.

UNIDADE ACADÊMICA (UA)	PROFESSORES ATIVOS
CIÊNCIAS CONTÁBEIS (UACC)	28
DIREITO (UAD)	58
TOTAL	86

Fonte: Relatórios da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG (2018).

¹ O CCJS é composto por duas Unidades Acadêmicas e seus respectivos cursos: Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis (com os cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis) e Unidade Acadêmica de Direito (com os cursos de graduação em Direito e Serviço Social).

De acordo com Gil (2008), o universo da pesquisa é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características e que referencia o total de sujeitos localizados naquele espaço de pesquisa. Portanto, o universo desta pesquisa é composto por 1.464 alunos e 86 professores dos quatro cursos de graduação do CCJS/UFCG. Levando em consideração a quantidade de pessoas que compõe este universo e o limite da pesquisa, o levantamento de dados foi por amostra.

Para Gil (2002), nos levantamentos sociais, a amostra pode assumir formas diversas, em função do tipo de população, de sua extensão, entre outros; deste modo, a partir dos tipos de amostra apresentados pelo autor, foi adotada, nesta pesquisa, a amostra estratificada, que se caracteriza pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada – neste caso, os subgrupos são os formados por professores e alunos. O autor ainda aponta que este tipo de amostra pode ser proporcional ou não proporcional. Neste estudo, adotou-se a amostra proporcional, na qual foi selecionada uma amostra aleatória proporcional à extensão de cada subgrupo.

Dadas às quantidades de integrantes de cada subgrupo (1.464 alunos e 86 professores), o universo da pesquisa foi composto por 1.550 (um mil quinhentos e cinquenta) indivíduos. Com o intuito de alcançar um número de indivíduos que representassem as informações coletadas com certo grau de confiabilidade, adotou-se o procedimento de cálculo para amostras finitas (para populações com até 100.000 indivíduos), apresentado na figura 2.

FIGURA 2 – Fórmula para o cálculo de amostras para populações finitas

$$n = \frac{\sigma^2 p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + \sigma^2 p \cdot q}$$

onde: n = Tamanho da amostra
 σ^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão
 p = Percentagem com a qual o fenômeno se verifica
 q = Percentagem complementar
 N = Tamanho da população
 e^2 = Erro máximo permitido

Fonte: Gil (2008).

Os parâmetros utilizados para o cálculo foram 5% de margem de erro amostral e nível de confiança de 95%. Assim, tem-se:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot 0,3 \cdot 0,7 \cdot 1550}{(0,05)^2 \cdot (1550 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,3 \cdot 0,7} = 267$$

Diante da fórmula apresentada, a amostra necessária para esta pesquisa, respeitando os índices de erro amostral e confiabilidade, foi de 267 (duzentos e sessenta e sete) participantes. Como a amostra foi do tipo proporcional e levando em consideração a representação de professores e alunos dentro do universo da pesquisa – 6% (seis por cento) e 94% (noventa e quatro por cento) respectivamente, esperou-se a participação de, pelo menos, 16 (dezesesseis) professores e 251 (duzentos e cinquenta e um) alunos.

3.3. ESTRUTURAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Os dados foram obtidos por meio de questionário, considerado por Lakatos e Marconi (2010) como um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Para Gil (2002), o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, e consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em questões.

A escolha pelo questionário foi feita levando em consideração suas vantagens de aplicação, apontadas por Lakatos e Marconi (2010) como: economia de tempo, obtenção de grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas, maior liberdade nas respostas (em razão do anonimato), mais segurança (pelo fato de as respostas não serem identificadas) e menos risco de distorção (pela não influência do pesquisador).

Como a pesquisa utilizou o campo da percepção do indivíduo, foi importante considerar as limitações e possibilidades deste tipo de investigação; já que esse tipo de pesquisa é subjetiva, devia-se adotar a maior clareza possível na condução da investigação para que o pesquisado se sentisse confortável e confiante em participar do estudo, bem como fosse o mais verdadeiro possível e não recaísse em distorções. Esse cuidado foi importante porque, como menciona Gil (2002), na investigação dos aspectos perceptivos, pode haver muita diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a esse respeito, gerando fragilidade ao estudo. Neste sentido, o anonimato do indivíduo pesquisado contribuiu para que ele manifestasse suas verdadeiras opiniões a respeito da temática.

Conforme apontado anteriormente, o alcance dos objetivos específicos foi feito de duas formas: através do levantamento bibliográfico (primeiro objetivo) e da pesquisa empírica mediante a elaboração e o emprego do questionário como instrumento de coleta de dados (para o primeiro, segundo e terceiro objetivos). Sendo assim, cabe apresentar como foi construído o questionário em consonância com os objetivos específicos.

O questionário era estruturado (apêndice I), composto por 08 (oito) perguntas fechadas, sendo a última pergunta de natureza mista, já que previa uma resposta subjetiva do participante, a fim de justificar a sua escolha. Cabe salientar que, antes das perguntas, o questionário apresentava um cabeçalho, no qual estavam incluídas perguntas para a identificação do perfil dos respondentes, contemplando os seguintes aspectos: identificação institucional (aluno ou professor), localização institucional (curso ou UA), período em que estava matriculado naquele momento, gênero com o qual se identifica e idade (em classes).

Para apresentar a concepção de conflito e as relações conflituosas no CCJS, a partir da percepção dos respondentes, foram utilizadas as perguntas de número 01 e 02. Para mapear os tipos de conflitos existentes nas relações entre professores e alunos do CCJS, identificando seus motivadores e suas consequências, foram utilizadas as questões de número 03, 04 e 05. Para verificar a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da atuação do CCJS na gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos, bem como a forma mais adequada de gestão considerada por eles, foram utilizadas as perguntas de número 06, 07 e 08.

O questionário era composto por uma folha de tamanho A4, impressa na frente e no verso, e foi construído no processador de texto *Microsoft Word*.

3.4. COLETA DOS DADOS

Visando atender aos procedimentos éticos e científicos da pesquisa, minimizando e/ou evitando as possíveis falhas da investigação e garantindo a adequada captação dos dados, foi realizada a aplicação de oito questionários piloto (com três técnicos-administrativos do CCJS e cinco estudantes universitários de outras instituições), para sua adequação e/ou validação. Esta etapa é a denominada por Gil (2002) como a de pré-teste dos instrumentos e só passando por ele é que os instrumentos de coleta de dados são validados. Para Gil (2002, p. 119-20),

O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir. Qualquer que seja o instrumento, o primeiro passo nessa etapa consiste em selecionar indivíduos pertencentes ao grupo que se pretende estudar.

Nesta fase, foi possível mensurar o tempo médio de resposta do instrumento e adequar algumas perguntas: foram suprimidas algumas alternativas e refeita a redação de

outras, conforme melhor compreensão dada pelos participantes. O tempo médio de respostas do questionário foi de 12 (doze) minutos.

A coleta foi realizada em todos os cursos do CCJS, com a participação voluntária dos alunos e professores. Para tanto, o pesquisador solicitou a autorização da coleta dos dados junto à Direção do CCJS e realizou contato com todos os coordenadores administrativos e de cursos do CCJS informando a realização da pesquisa e solicitando a contribuição dos mesmos neste processo.

Após esta etapa, a abordagem dos participantes da pesquisa foi feita em sala de aula, seguindo o seguinte procedimento padrão: apresentação do pesquisador e da proposta de pesquisa, leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), liberação dos sujeitos que não tinham interesse em participar da mesma, entrega dos termos, assinatura pelos participantes, recolhimento dos termos, apresentação do questionário, esclarecimento das dúvidas, entrega dos questionários e preenchimento dos mesmos pelos participantes da pesquisa. O pesquisador permaneceu durante todo o tempo da coleta em sala de aula para o esclarecimento de qualquer dúvida que surgisse, recolhendo os questionários ao final do preenchimento.

Ante a aceitação da proposta de pesquisa, ao final da abordagem em todas as salas de aula, o pesquisador reuniu o quantitativo de questionários superior à amostra definida pelo cálculo amostral, somando 476 (quatrocentos e setenta e seis) alunos e 29 (vinte e nove) professores participantes.

3.5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados nesta pesquisa foi de cunho quali-quantitativo. Para Gil (2008), os processos de análise e interpretação, embora conceitualmente distintos, aparecem sempre correlacionados; enquanto a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados para fornecer respostas ao problema de pesquisa, a interpretação tem como objetivo dá sentido às respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Quanto à análise quantitativa, os dados foram tratados em duas perspectivas: o estabelecimento de categorias de respostas e a tabulação. Para Gil (2008), o estabelecimento de categorias visa uma melhor organização e adequada análise e a tabulação consiste no processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise; portanto, são

processos complementares e significativos para a interpretação quantitativa dos dados coletados.

Para facilitar o processo de organização dos dados para a sua análise e interpretação, os questionários foram enumerados aleatoriamente e os seus dados foram lançados no editor de planilhas *Microsoft Excel*, visando maior organização e contabilização dos resultados. As respostas foram transformadas em números, visando atender à funcionalidade do programa de computador. Quanto às respostas subjetivas, elas foram lidas em sua integralidade, seguido do processo de análise qualitativa (redução, apresentação e conclusão).

Gil (2008) aponta que a análise qualitativa segue três etapas: redução, apresentação e conclusão. A redução consiste na seleção e posterior simplificação dos dados, buscando codificar categorias, agrupá-las e organizá-las, para a posterior condução; a apresentação consiste na organização dos dados a facilitar a análise das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento; a fase da conclusão considera o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações.

Em consonância ao apresentado, foi adotada a técnica da análise do conteúdo coletado que, segundo Bardin (1994), é um conjunto de técnicas que examinam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências, isto é, uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. A mesma autora ainda aponta que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

3.6. CUIDADOS ÉTICOS

Um assunto de grande importância quando se fala em pesquisa científica é o cuidado ético na condução da investigação. Os cuidados, que vão desde a escolha do tema até a publicação dos resultados, devem ser considerados de forma constante pelo pesquisador a fim de não incorrer em falta ética.

Deste modo, para atender aos princípios éticos na pesquisa científica, esta pesquisa tomou como base a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo humanos, e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário

Alcides Carneiro (HUAC) da UFCG, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 93913718.9.0000.5182, e teve sua aprovação após apreciação por este Comitê.

Celani (2005) aponta que procedimentos antiéticos incluem condutas de má fé e fraude e podem ser representados por ações como: não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, tratar mal a amostra, indicar coautoria inapropriada, preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade, mentir, degradar a natureza, roubar documentos, republicar os mesmos dados maquiados, plagiar, falsificar dados e inventar resultados.

Além disso, é comum a discussão sobre ética com pesquisas envolvendo humanos, nas quais os cuidados passam a ser intensificados. Nestes casos, como apontam Vazquez e Vilà (2006), é imprescindível que, entre outros, tomem-se os seguintes cuidados: solicitar o consentimento informado por escrito, obter a aprovação dos comitês de ética e pesquisa do centro, preservar a confidencialidade dos participantes e de seus dados e realizar uma adequada definição dos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos que vão participar do estudo. Neste mesmo diálogo, Gil (2008) aponta que a análise dos materiais obtidos não deve ser conduzida a ponto de possibilitar a identificação dos respondentes e orienta que, uma vez informado da preservação da sua identidade, o sujeito participante deve de fato permanecer anônimo.

Portanto, a fim de atender às exigências éticas da pesquisa científica, os participantes tiveram/têm suas identidades preservadas durante todo tempo, da coleta à publicação dos resultados, assim como estão resguardados diante da assinatura do TCLE, conforme apêndice II, que garante a privacidade e o sigilo das informações (exceto para divulgação científica), o direito de desistir da colaboração na pesquisa a qualquer momento sem penalização e o conhecimento dos possíveis benefícios, riscos e/ou desconfortos provenientes da sua participação na pesquisa.

4. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

Esta seção do trabalho versa sobre o diagnóstico organizacional, que está dividido entre a caracterização do campo de investigação e os resultados e discussões advindos da pesquisa de campo.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

4.1.1. A Universidade Federal de Campina Grande

A UFCG foi criada através Lei Nº 10.419/2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A UFCG tem natureza jurídica autárquica e o objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária (BRASIL, 2002).

A UFCG é vinculada ao MEC, tem sede na cidade de Campina Grande e possui atuação no estado da Paraíba, com unidades de ensino localizadas nas cidades de Cajazeiras, Cuité, Patos, Pombal, Sousa e Sumé. A sua estrutura multicampi está ilustrada no quadro 02.

QUADRO 02 – Estrutura multicampi da UFCG

LOCALIDADE	CAMPUS / CENTRO	SIGLA
Campina Grande	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	CCBS
	Centro de Ciência e Tecnologia	CCT
	Centro de Engenharia Elétrica e Informática	CEEI
	Centro de Humanidades	CH
	Centro de Tecnologia e Recursos Naturais	CTRN
Cajazeiras	Centro de Formação de Professores	CFP
Cuité	Centro de Educação e Saúde	CES
Patos	Centro de Saúde e Tecnologia Rural	CSTR
Pombal	Centro de Ciência e Tecnologia Agroalimentar	CCTA
Sousa	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais	CCJS
Sumé	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido	CDSA

Fonte: site oficial da UFCG.

Como exposto, o CCJS foi selecionado como o campo de desenvolvimento desta pesquisa e será apresentado na subseção a seguir.

4.1.2. O Centro de Ciências Jurídicas e Sociais

A história do atual CCJS é iniciada antes do desmembramento da UFPB/UFCG; antes, ainda, do processo de federalização pelo qual passou o Curso de Direito (único curso à época) da extinta Faculdade de Direito de Sousa (FDS), que, criada no início da década de 70, foi vinculada à Fundação Padre Ibiapina, responsável pela implantação e funcionamento do primeiro curso de Direito do sertão paraibano. Em 1976, a FDS tem sua administração transferida da Fundação Padre Ibiapina para a Fundação de Ensino Superior de Sousa – Fadisa. Em 1979, a Fadisa foi federalizada e vinculada à UFPB, tornando-se o campus VI desta instituição e denominado Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS, 2018).

O CCJS funciona em dois espaços físicos: o campus I e o campus II. O campus I, localizado no centro urbano da cidade de Sousa, foi o espaço em que funcionavam todos os setores da instituição até a construção e inauguração recente do campus II, no ano de 2014. Atualmente, o campus I é constituído pelos programas de pós-graduação, programas de extensão, Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), Centro de Conciliação e Mediação (CCM), Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), Setor de Estágios e outras atividades administrativas. No campus II, localizado na BR 230, zona rural do município, funcionam os seguintes setores: Direção do Centro e seus setores administrativos, Unidades Acadêmicas e suas coordenações administrativas e de cursos, centrais de aula dos cursos de graduação, Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), protocolo setorial, biblioteca, entre outros setores. Este campus ainda conta com as instalações das residências universitárias, restaurante universitário, ginásio de esportes, laboratório de informática e bloco dos professores.

Atualmente, o CCJS conta com 1.464 (um mil quatrocentos e sessenta e quatro) alunos matriculados nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Direito e Serviço Social. A instituição ainda oferece cursos de pós-graduação, nas modalidades de especialização e mestrado profissional, contando atualmente com os seguintes cursos ativos: Especialização em Serviço Social, Políticas Públicas e Trabalho Profissional, com 30 vagas ofertadas; Especialização em Direito Penal e Processo Penal, com a oferta de 30 vagas; e o Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede – PROFIAP, com 30 vagas ofertadas. Todos os cursos tem entrada anual de novos alunos.

O corpo funcional do CCJS está composto da seguinte forma: 86 (oitenta e seis) professores, distribuídos nas Unidades Acadêmicas de Ciências Contábeis e Direito, 38 (trinta e oito) técnico-administrativos em educação e 120 (cento e vinte) servidores terceirizados.

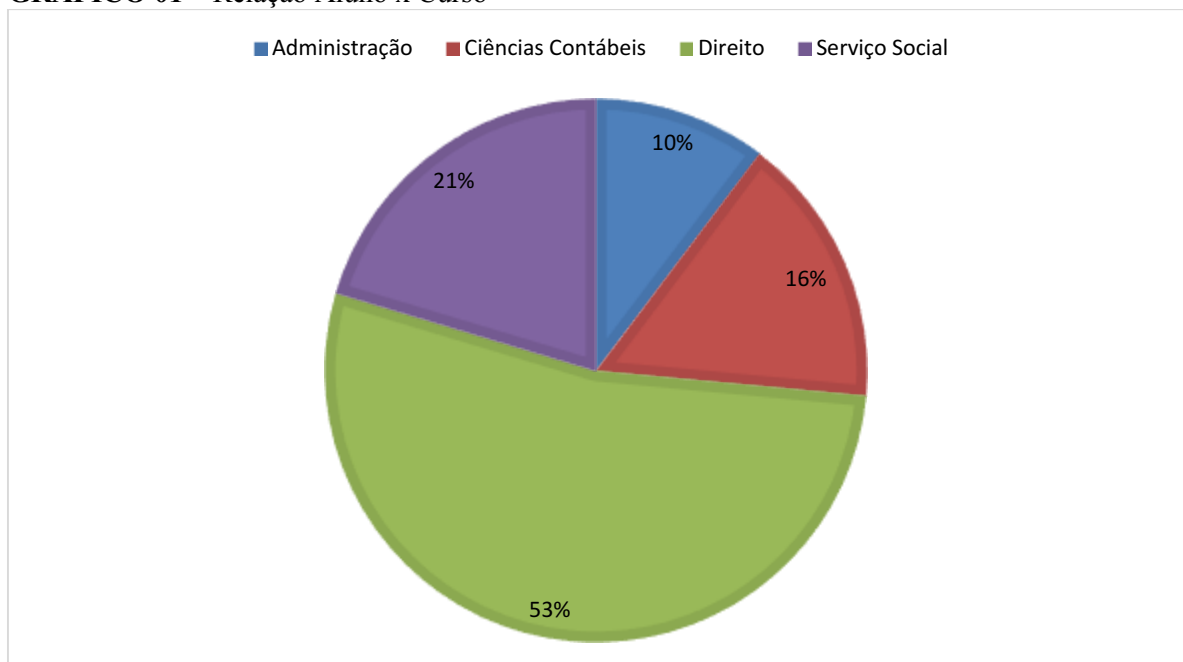
4.2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos nesta pesquisa, bem como a sua análise e discussão, iniciando pela identificação do perfil dos entrevistados, seguindo da exposição das respostas encontradas ao longo do questionário. Para melhor vislumbre, os dados serão apresentados em gráficos, quadros e tabelas, acompanhados das discussões pertinentes. Vale considerar que em alguns momentos as ilustrações apresentarão dados de todos os participantes de forma reunida e em outros será respeitada a divisão dos grupos investigados (professor x aluno); neste caso, os valores em porcentagem serão distribuídos dentro de cada grupo.

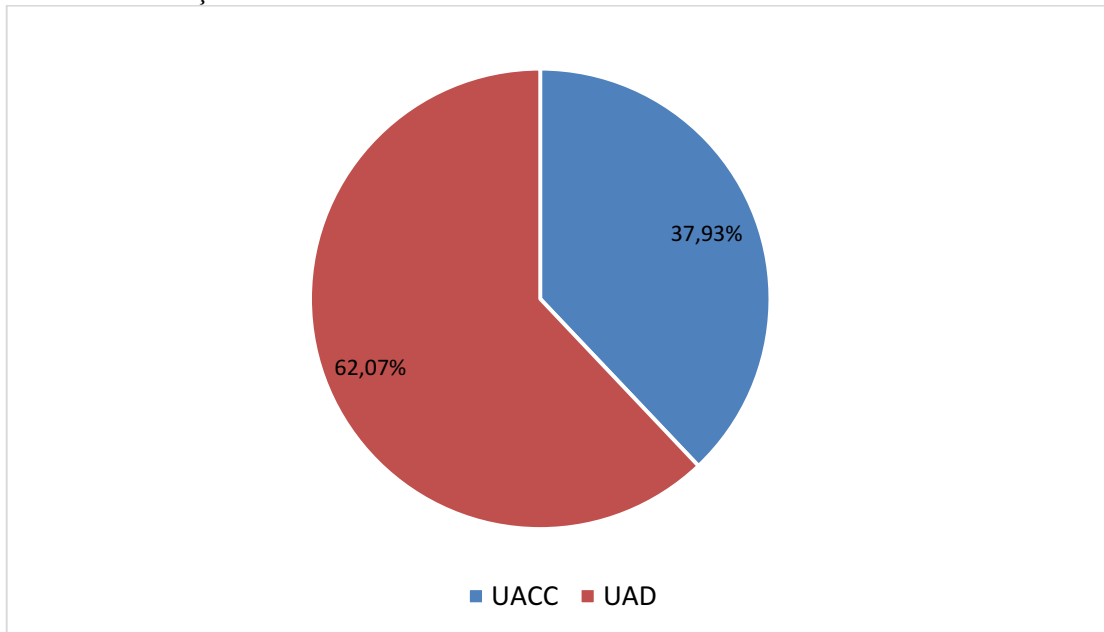
4.2.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 476 alunos de todos os cursos de graduação do CCJS e 28 professores das duas UA (UACC e UAD) da instituição. Os dados sobre localização institucional do participante constam nos gráficos 01 (para alunos) e 02 (para professores). O levantamento respeitou a proporcionalidade das representações de alunos de cada curso e de professores de cada UA.

GRÁFICO 01 – Relação Aluno x Curso

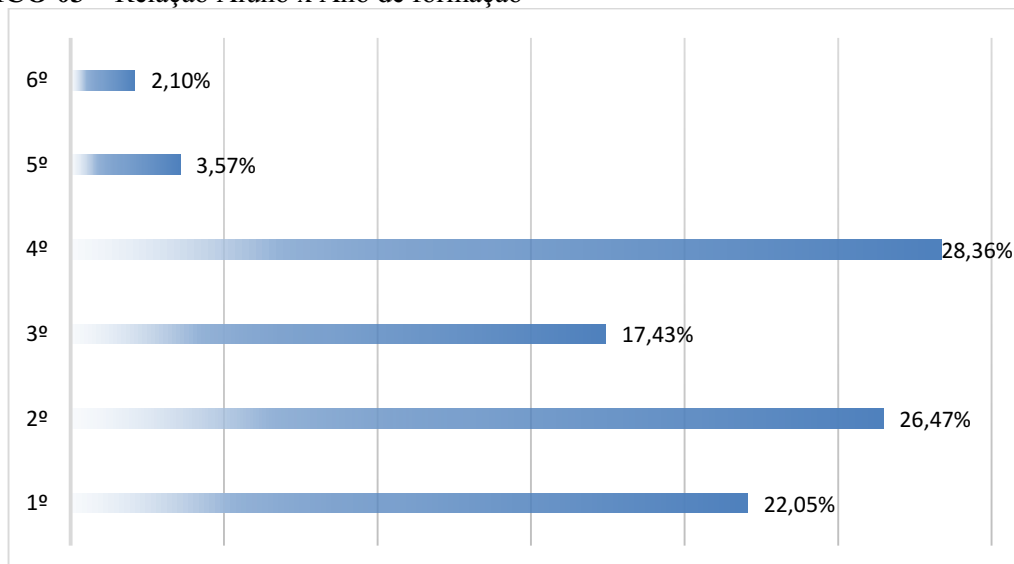


Fonte: dados da pesquisa (2018).

GRÁFICO 2 – Relação Professor x Unidade Acadêmica

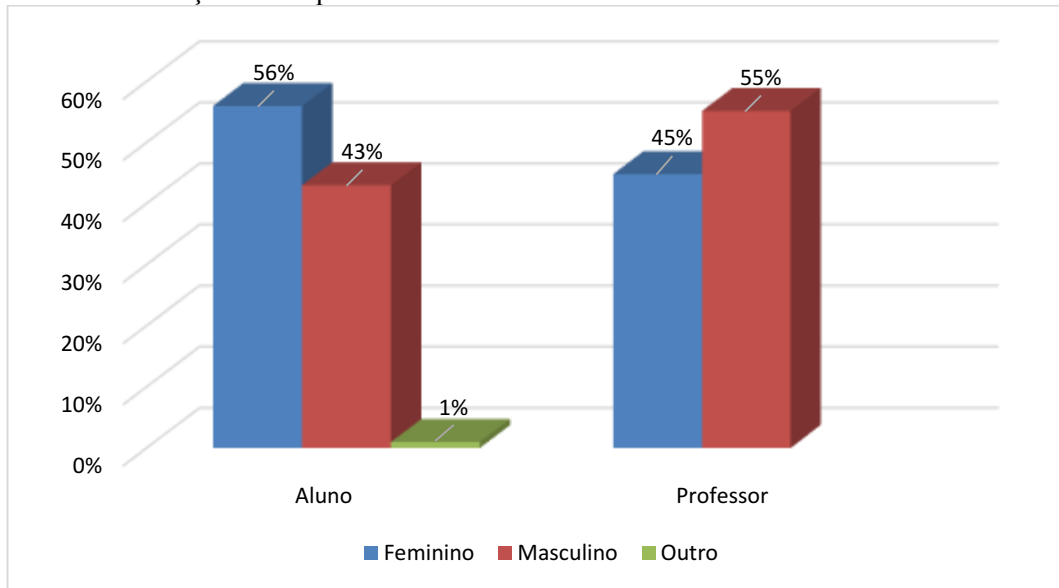
Fonte: dados da pesquisa (2018).

Quanto ao período em que o aluno está matriculado, os dados foram apresentados por ano de formação, compreendendo as seguintes classes: 1º ano (1º e 2º período), 2º ano (3º e 4º período), 3º ano (5º e 6º período), 4º ano (7º e 8º período), 5º ano (9º e 10º período) e 6º ano (11º período). Os resultados estão contidos no gráfico 03.

GRÁFICO 03 – Relação Aluno x Ano de formação

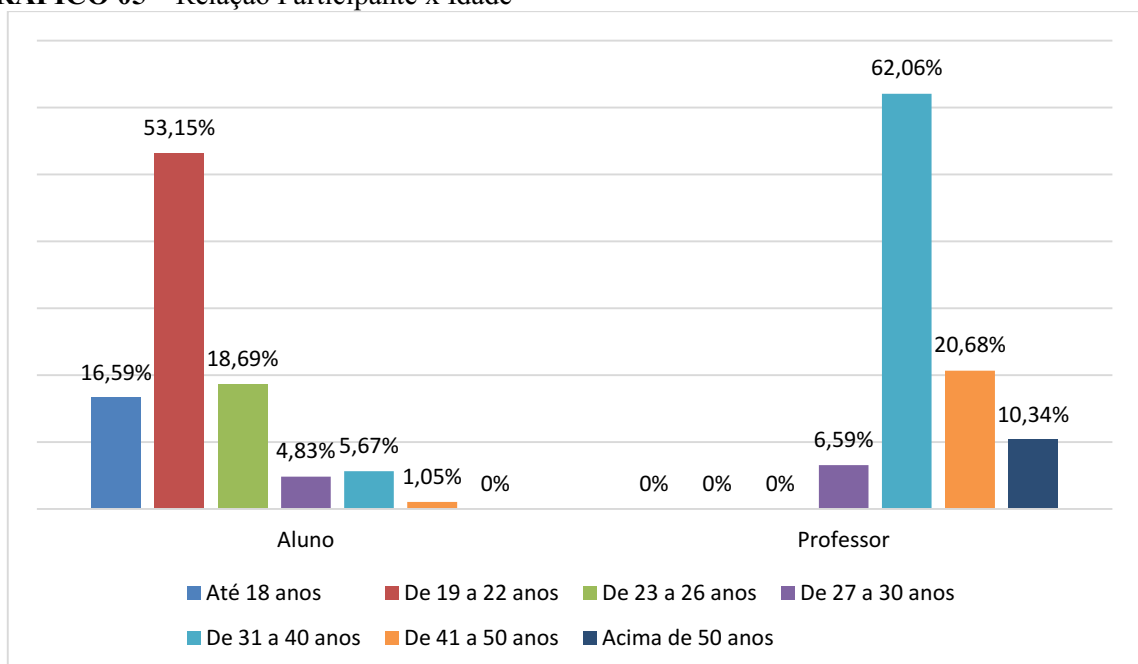
Fonte: dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito ao gênero com o qual o participante se identifica, o perfil dos participantes é expresso no gráfico 4.

GRÁFICO 04 – Relação Participante x Gênero

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Quanto à idade dos participantes, o perfil dos alunos e professores está exposto no gráfico 05.

GRÁFICO 05 – Relação Participante x Idade

Fonte: dados da pesquisa (2018).

A partir dos dados apresentados, nota-se que a pesquisa incluiu uma significativa diversidade de participantes, contemplando alunos de todos os cursos e anos de formação, além de professores de todas as UA. Além disso, a variedade de gerações constatada revela que cada vez mais a universidade tem se constituído um espaço para todos os sujeitos em

todas as fases da vida, bem como reafirma que os alunos entram cada vez mais cedo no ensino superior, dado o público majoritariamente jovem.

O questionário foi elaborado a partir de três eixos estruturantes: o primeiro abordando o conceito de conflito e a identificação das relações conflituosas no CCJS; o segundo verificando os tipos de conflitos mais comuns entre professores e alunos, bem como seus motivadores e suas consequências; o terceiro contempla a gestão desses conflitos no CCJS. Algumas perguntas foram baseadas no marco teórico trazido neste trabalho².

Para melhor compreensão desta divisão, utiliza-se o quadro 03 como ilustração.

QUADRO 03 – Estrutura do instrumento (objetivos x eixos x elementos)

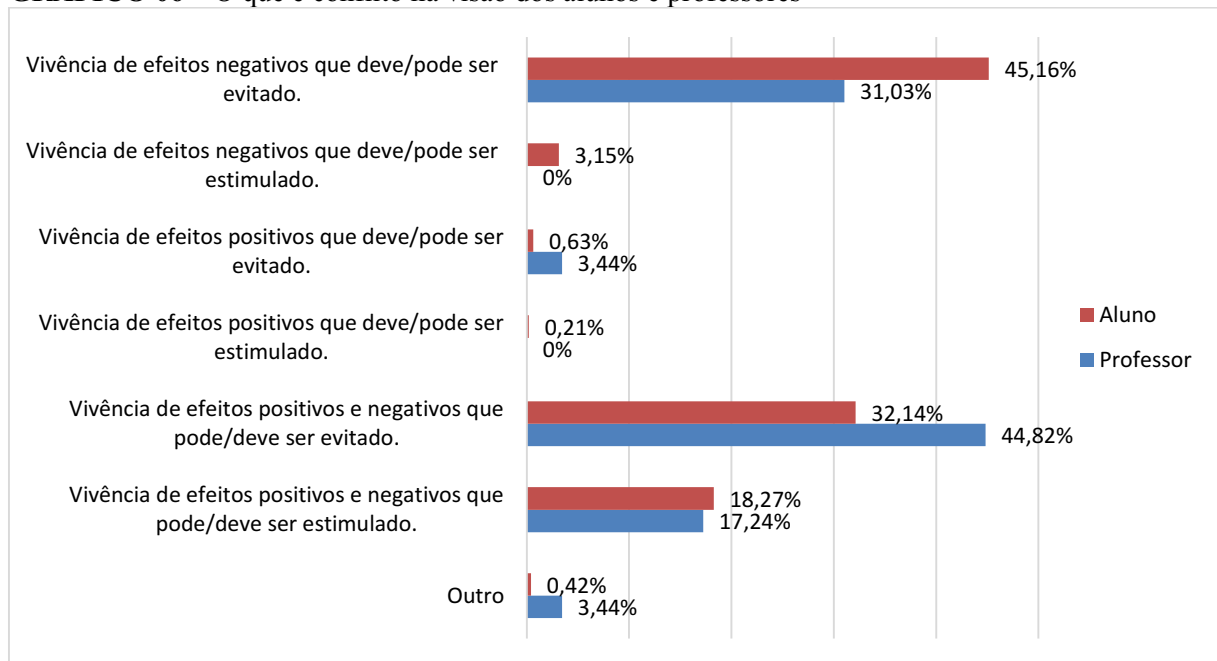
OBJETIVO ESPECÍFICO	EIXO	ELEMENTO (Pergunta do instrumento)
Apresentar a concepção de conflito e as relações conflituosas no CCJS.	I Conceito de conflito e relações conflituosas no CCJS	1. O que é conflito?
		2. Quais são as relações interpessoais mais conflitantes no CCJS?
Mapear os tipos de conflitos existentes nas relações entre professores e alunos do CCJS, identificando seus motivadores e consequências.	II Tipos de conflitos mais comuns entre professores e alunos, seus motivadores e suas consequências	3. Quais os tipos de conflitos mais comuns na relação professor x aluno?
		4. Quais os motivadores que levam professores e alunos a conflitarem no âmbito do CCJS?
		5. Quais as consequências do conflito interpessoal entre professor e aluno?
Verificar como a administração do CCJS (Unidades Acadêmicas e Direção de Centro) atua na gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos.	III Gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos no CCJS	6. Quais os órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e/ou no CCJS?
		7. Qual(is) o(s) meio(s) de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos utilizados no CCJS/UFCG?
		8. Qual o meio de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos você considera o mais adequado para o CCJS?

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2.2. O que é conflito e quais as relações conflituosas no CCJS

Os resultados apresentados a seguir dizem respeito a percepção dos participantes acerca do primeiro eixo, em dois elementos. O primeiro elemento foi apresentado ao participante com a pergunta “o que é conflito?” e foram apresentadas seis alternativas, entre as quais o participante deveria selecionar apenas uma, com a qual mais se identificasse. Os resultados, em porcentagem, estão expostos no gráfico 06.

² A pergunta n° 1 foi baseada nas concepções das Escolas de Conflito discutidas por Robbins (2009); a pergunta n° 3 foi baseada na tipologia de conflitos de Redorta (2004).

GRÁFICO 06 – O que é conflito na visão dos alunos e professores

Fonte: dados da pesquisa (2018).

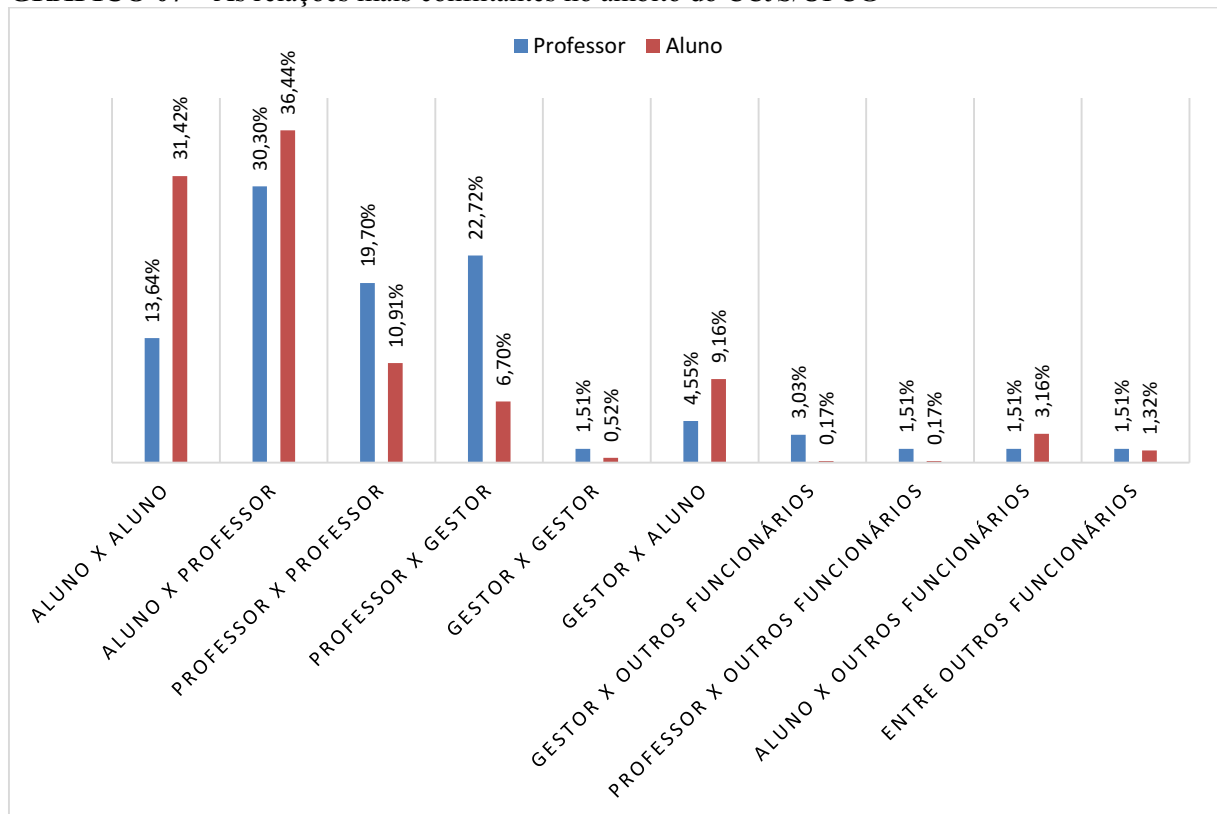
Ao analisar os resultados obtidos nesta pergunta, evidencia-se uma diversidade de concepções acerca do conflito, porém, duas receberam maior destaque. Percebe-se nos dados do gráfico que os alunos, em sua maioria, veem o conflito como sendo uma vivência de efeitos negativos que deve/pode ser evitado (45,16%); em seguida, há a concepção do conflito como sendo promotor, além dos efeitos negativos, de efeitos positivos, e que também pode/deve ser evitado (32,14%). Na visão dos professores essa sequência se inverte, pois a maioria (44,82%) vê o conflito como uma vivência de efeitos negativos e positivos, e que também pode/deve ser evitado, seguido da concepção do conflito como sendo promotor de efeitos negativos e que deve/pode ser evitado (31,03%).

Diante dos resultados apresentados, verifica-se uma posição dos professores e alunos acerca da evitação do conflito – mesmo que uma parcela reconheça os efeitos positivos dele – que pode revelar uma herança deixada pelas visões mais tradicionalistas sobre o conflito, em que o conflito era classificado como ruim e que deveria ser evitado, conforme discutido por Robbins (2009).

Quanto a constatação dos professores reconhecerem os efeitos positivos do conflito em comparação ao quantitativo de alunos (ao somar todas as % referentes à percepção dos efeitos positivos do conflito, professores somam 65,50% e alunos 51,04%), pode ser motivada pela profissão que ocupam, as experiências da vida pessoal e profissional, a maturidade, o conhecimento teórico, entre outros aspectos.

O segundo elemento foi incluído no instrumento com vistas a verificar quais as relações conflitantes entre os membros da comunidade acadêmica, bem como qual é a relação mais conflituosa na opinião dos participantes. Com vistas a ampliar o campo de opções de resposta, foram inseridas no questionários todas as relações possíveis entre os membros da comunidade acadêmica, incluindo, além de professores e alunos, os gestores (entende-se por gestores todos os que estão na função de gestão – direção, vice-direção, coordenação administrativa, coordenação de curso, entre outros) e outros profissionais (tanto os técnicos-administrativos quanto os terceirizados). Como resposta, os participantes poderiam assinalar até três alternativas. Os resultados deste elemento, em números percentis, estão contidos no gráfico 07.

GRÁFICO 07 – As relações mais conflitantes no âmbito do CCJS/UFCG



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Este elemento mostrou-se indispensável para a pesquisa, pois veio reafirmar a importância de investigar a temática, já que a relação mais conflitante no CCJS/UFCG é, conforme os resultados apontados em ambos os grupos, a estabelecida entre professor e aluno. Vale considerar ainda que as figuras do professor e aluno foram citadas nas primeiras posições, levando em consideração ambos os grupos de participantes, como demonstra a descrição do gráfico em análise: 1º) aluno x professor; 2º) aluno x aluno; 3º) professor x

professor; 4º) professor x gestor; 5º) aluno x gestor; 6º) aluno x outros funcionários; 7º) gestor x outros funcionários; 8º) entre outros funcionários; 9º) gestor x gestor; e 10º) professor x outros funcionários.

Os conflitos estabelecidos nas relações apresentadas são dos mais variados tipos, motivados por fatores diversos e que apresentam inúmeras consequências aos sujeitos em conflito. Esses elementos foram investigados no segundo eixo estruturante do questionários e tem seus resultados apresentados na subseção seguinte.

4.2.3. Tipos, motivadores e consequências do conflito no CCJS

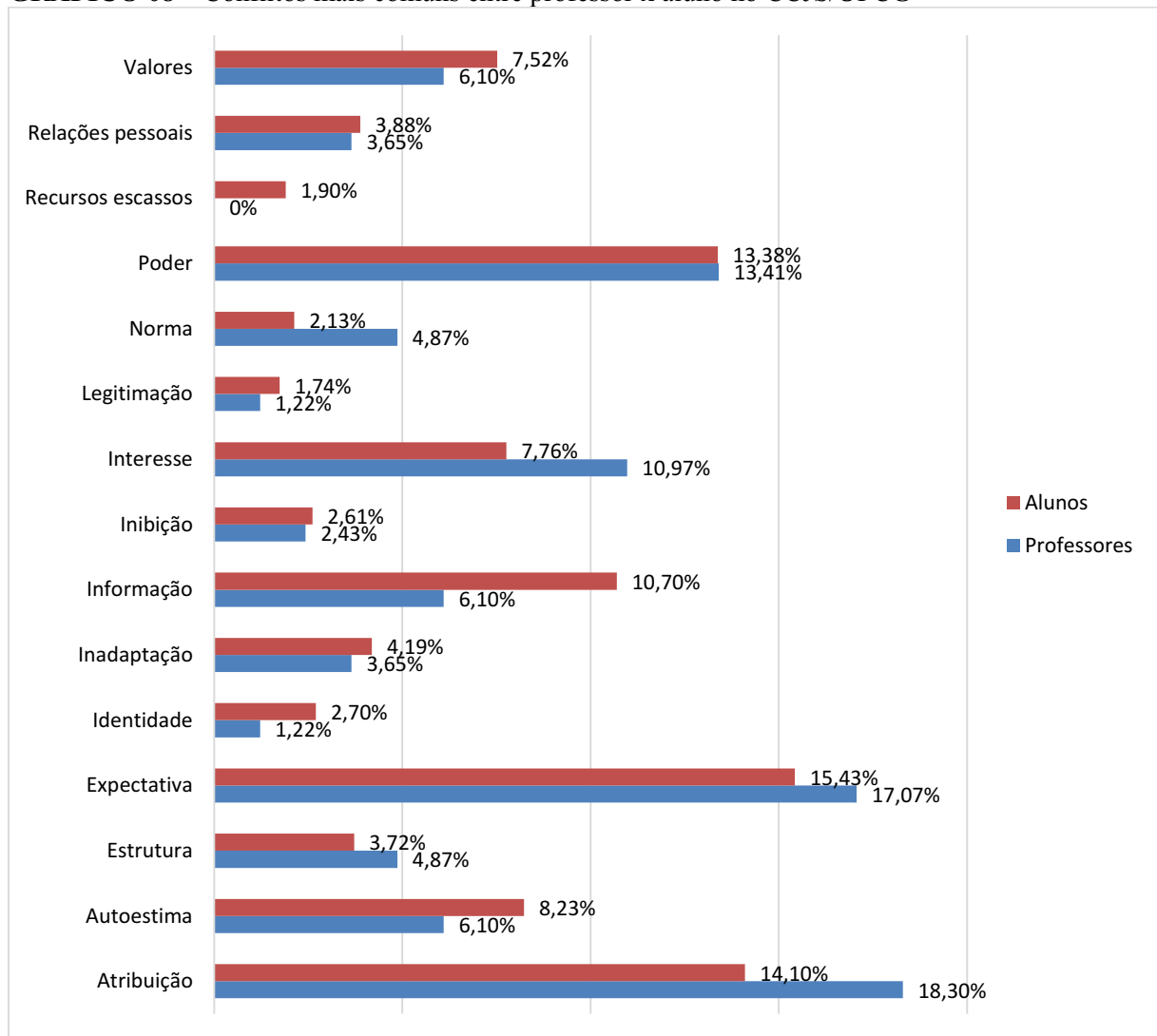
O segundo eixo estruturante do questionário buscou identificar três elementos: os tipos de conflitos mais comuns entre professores e alunos, os seus motivadores e as suas consequências.

Para o primeiro elemento, adotou-se a tipologia de conflitos elaborada por Redorta (2004) como referência de respostas para os participantes, visto que a sua classificação é bastante difundida na literatura de gestão de conflitos, mostrando-se bastante aplicável a realidade do CCJS.

Na questão 03 do instrumento, entre os quinze tipos de conflitos apresentados por Redorta (2004), o participante poderia assinalar até três alternativas. Os resultados obtidos neste elemento estão contidos no gráfico 08.

A partir da apresentação dos resultados, depreende-se que tanto professores quanto alunos reconhecem três tipos de conflitos como sendo os de principal ocorrência entre professores e alunos no CCJS, a saber: atribuição, expectativa e poder. Segundo Redorta (2004), o conflito de atribuição diz respeito a disputa porque o outro não assume a sua responsabilidade em determinada situação; o conflito de expectativa diz respeito a disputa porque não se cumpriu o que um esperava do outro; e o conflito de poder diz respeito a disputa porque alguma parte quer mandar, dirigir ou controlar o outro.

Quanto aos conflitos menos comuns, os dois grupos de participantes também coincidem em suas respostas, destacando que são os conflitos de legitimação e de recursos escassos. Para Redorta (2004), o conflito de legitimação diz respeito à disputa porque o outro não está autorizado a atuar como faz/fez/prende fazer algo, e o conflito de recursos escassos representa a disputa por algo que não existe suficientemente para todos

GRÁFICO 08 – Conflitos mais comuns entre professor x aluno no CCJS/UFCG

Fonte: dados da pesquisa (2018).

O segundo elemento contemplou a identificação dos motivadores que levam professores e alunos a conflitarem no âmbito do CCJS/UFCG. Foram apresentadas aos participantes 29 (vinte e nove) alternativas de respostas, bem como a opção “não sei” e o campo para preenchimento denominado “outro”. Ou seja, além de estimular o participante com algumas alternativas de respostas, o questionário permitiu que o participante expressasse livremente o que ele acreditava ser um motivador para os conflitos interpessoais nesta relação. Os dados obtidos neste elemento estão expressos no gráfico 09.

Quanto aos resultados obtidos, considerando os dois grupos de respondentes, tem-se que o principal motivador para o conflito neste espaço diz respeito aos critérios de avaliação adotados pelos professores. Outro dado que coincidiu entre os dois grupos diz respeito ao motivador menos citado neste levantamento: o uso inadequado do espaço e bens materiais.

Aqui, faz-se importante frisar que os próprios professores reconhecem que os seus critérios de avaliação são determinantes na instalação de um conflito.

Quando analisadas as frequências de respostas dos alunos, percebe-se que as quatro respostas mais frequentes dizem respeito ao papel do professor. Além dos critérios de avaliação do professor (13,60%), os alunos apontaram que o desinteresse do professor (9,27%), as dificuldades metodológicas/didáticas do professor (7,60%) e a inflexibilidade de uma ou ambas as partes (7,43%) são os principais motivos de geração de conflitos entre professor e aluno no CCJS/UFCG.

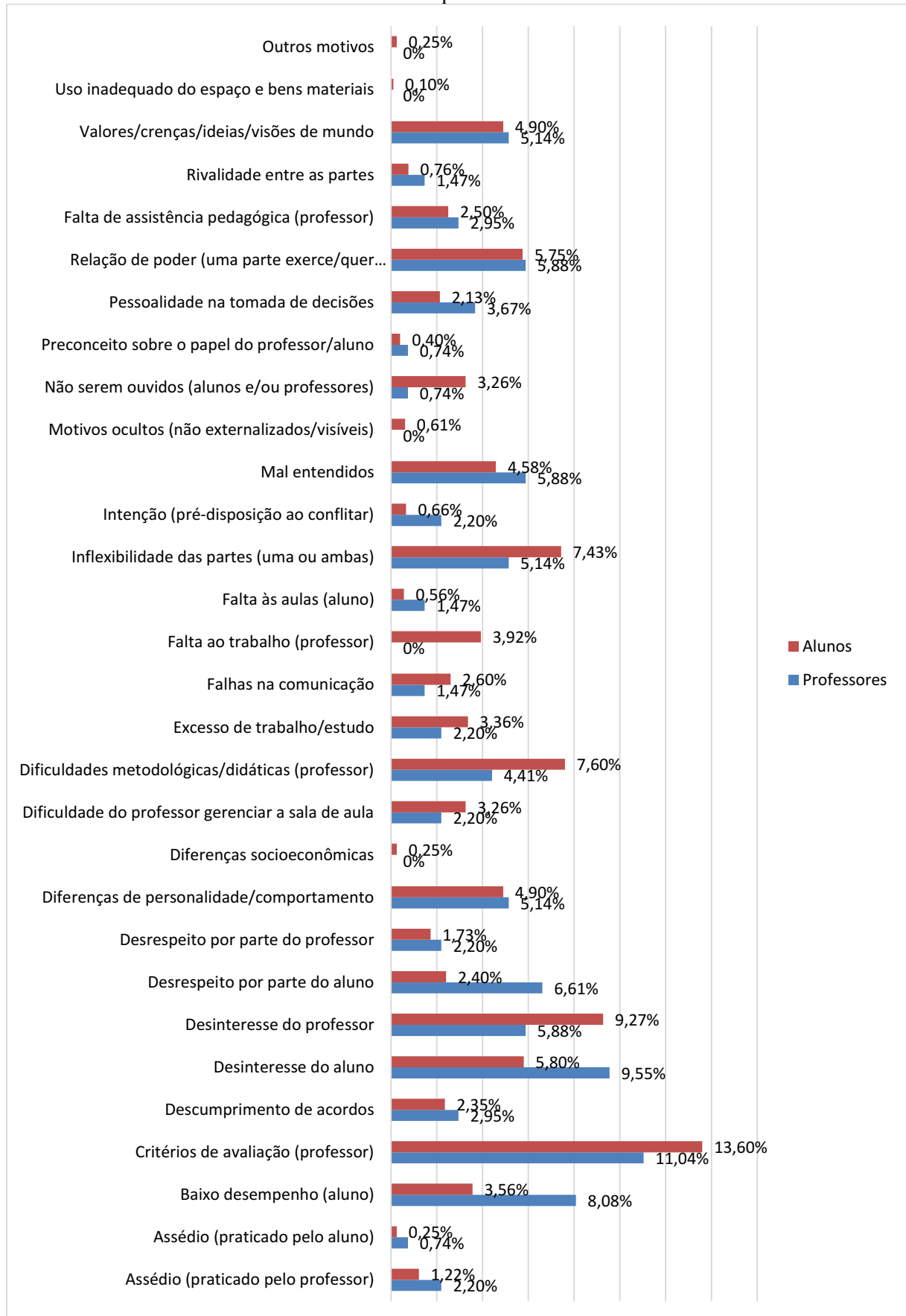
Os professores, por sua vez, apontam como principais motivadores dos conflitos, além dos próprios critérios de avaliação (11,04%), o desinteresse do aluno (9,55%), o baixo desempenho do aluno (8,08%) e o desrespeito por parte do aluno (6,61%). Nota-se que, excetuando a primeira motivação, todas as demais dizem respeito a características do aluno.

Os achados nesta pergunta ilustram que, assim como a pesquisa realizada por Martinez Zampa (2005), os principais motivadores de conflitos entre professor e aluno têm relação com os critérios de avaliação, o desinteresse das partes, mal entendidos, falhas na comunicação, desrespeito e inflexibilidade.

Embora apontar o outro como responsável pelo conflito tenha sido uma conduta comum nas respostas obtidas, o grupo de professores reconhece uma motivação ao conflito vinculada a si (critérios de avaliação) que, possivelmente, pode estar convencionada no seio da comunidade acadêmica. Cabe salientar que os critérios de avaliação não são abordados no instrumento como “fator negativo”, pressupondo um elemento de análise em que os participante tem a liberdade de julgá-lo a partir da ótica pessoal. Deste modo, há diversas formas de interpretar a avaliação do professor a partir de fatores positivos ou negativos, como: nível de exigência, critérios de pontuação, formatação das avaliações, quantidade de tarefas, correção, entre outros.

Ao fazer a análise comparativa entre os dados expressos nos gráficos 08 e 09, pode-se destacar que os principais motivadores para o conflito interpessoal entre professor e aluno no CCJS apontados pelos participantes refletem os dois tipos de conflitos mais comuns nesta relação: expectativa e atribuição, conforme a tipologia adotada por Redorta (2004). Deste modo, os conflitos gerados pela expectativa que é construída sobre o papel do outro e pelo descumprimento das responsabilidades dos professores e alunos no ambiente acadêmico são motivados pelos seguintes fatores: critérios de avaliação do professor, desinteresse do aluno, desinteresse do professor, baixo desempenho do aluno, dificuldades metodológicas/didáticas do professor, inflexibilidade de uma ou ambas as partes e desrespeito por parte do aluno.

GRÁFICO 09 – Motivadores dos conflitos entre professores e alunos no CCJS/UFMG



Fonte: dados da pesquisa (2018).

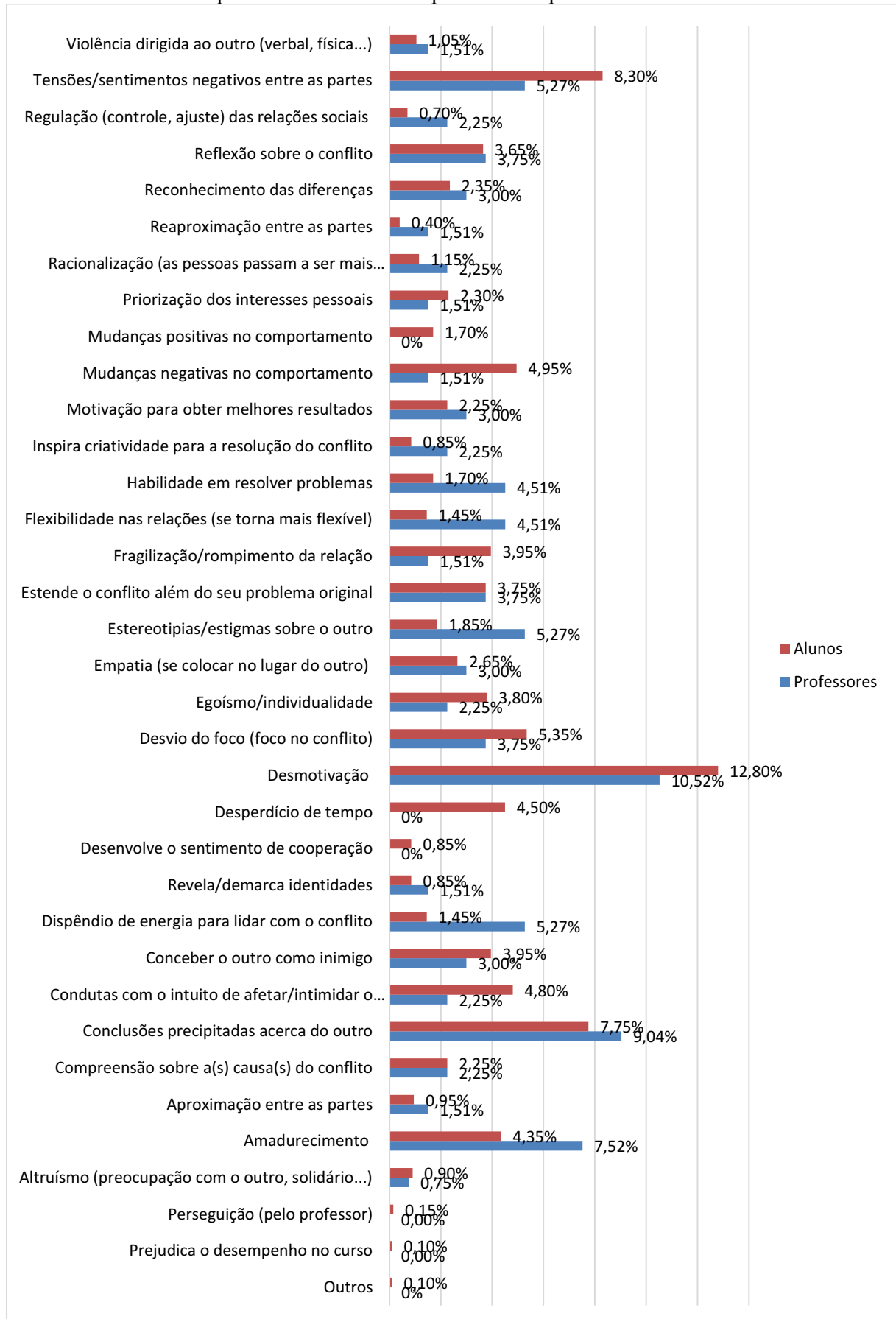
O terceiro elemento de análise neste eixo estruturante do questionário aborda as consequências do conflito interpessoal entre professor e aluno. O questionamento foi composto por 32 (trinta e duas) alternativas de respostas, além da opção “não sei” e o campo “outro”. Da mesma forma que a pergunta anterior, houve estimulação de respostas e a permissão para a expressão livre do participante. Os resultados obtidos sobre este elemento estão contidos no gráfico 10.

Os dados demonstram que há, na perspectiva dos participantes, diversas consequências provenientes da vivência de conflito entre professor e aluno, tanto positivas quanto negativas. Como é possível observar, todas as alternativas expostas no questionário foram assinaladas em algum momento, além de outras opções terem sido expostas pelos participantes de modo voluntário.

Como principal consequência, a maioria dos participantes, em ambos os grupos, destacou a desmotivação. As demais respostas tiveram frequências variáveis por grupo, cabendo uma análise individualizada.

Os alunos destacam como principais consequências do conflito interpessoal a desmotivação (12,80%), tensões/sentimentos negativos entre as partes (8,30%) e conclusões precipitadas acerca do outro (7,75%). Os professores apontam como principais consequências a desmotivação (10,52%), conclusões precipitadas acerca do outro (9,04%) e amadurecimento (4,35%). Pelo exposto no gráfico e nas principais respostas apresentadas acima, é possível considerar que há uma tendência dos alunos a indicarem consequências negativas, enquanto que os professores indicam consequências mistas (positivas e negativas) para os conflitos interpessoais, revelando que a percepção que o indivíduo tem sobre o que é conflito (elemento integrante do primeiro eixo da pesquisa) é proporcional à análise que ele faz das consequências advindas da experiência de conflito.

É imprescindível ressaltar que a identificação das consequências do conflito coadunam com a percepção desses participantes sobre o que é o conflito. Ou seja, o grupo de alunos, que em sua maioria percebe o conflito como uma vivência de efeitos negativos, direciona sua interpretação para as consequências mais negativas desta experiência; o mesmo se repete com o grupo dos professores que, em sua maioria, identifica o conflito como vivência de efeitos positivos e negativos e, portanto, aponta consequências positivas e negativas diante desta experiência.

GRÁFICO 10 – Consequências do conflito interpessoal entre professor e aluno

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Ao consultar Chrispino (2007), Wagner e Hollenbeck (2012) e Martinelli e Almeida (2014) acerca das consequências do conflito sobre os indivíduos, nota-se que os impactos positivos e negativos apresentados nesta pesquisa se assemelham com os achados pelos autores, como conclusões precipitadas, hostilidade, tensões, ampliação do conflito para além do problema original, sentimentos negativos, regulação das relações, ver o mundo pela perspectiva do outro e o reconhecimento das diferenças.

Outro destaque observado com este questionamento diz respeito à porcentagem de respostas dadas a algumas consequências positivas (ou que podem ter sua interpretação mais positiva) da vivência do conflito (considerando o número absoluto de respostas, já que cada respondente poderia escolher até cinco alternativas), transformando-se em indicadores de potencial predisposição à resolução do conflito entre professores e alunos, bem como de maior funcionalidade do conflito para este tipo de relação interpessoal. Entre tais respostas, pode-se destacar: conclusões precipitadas acerca do outro (viver o conflito pode levar a conclusões precipitadas sobre a outra parte, o que não necessariamente é verdade sobre o outro), amadurecimento (que pode levar a evitação ou melhor condução na vivência de novos conflitos), reflexão sobre o conflito (que pode levar o sujeito a repensar suas condutas nesta e em outras situações associadas/semelhantes), habilidade em resolver problemas (que pode levar a maior resolutividade quando vivenciar novos conflitos) e flexibilidade nas relações (pode levar o sujeito a se tornar mais flexível nas relações interpessoais).

4.2.4. Gestão de conflitos no CCJS

O terceiro eixo estruturante do questionário buscou identificar outros elementos essenciais deste estudo: os órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e no CCJS, os procedimentos de gestão de conflitos interpessoais utilizados no CCJS e qual o meio de gestão de conflito interpessoal entre professor e aluno mais adequado para o CCJS, à luz da opinião dos participantes.

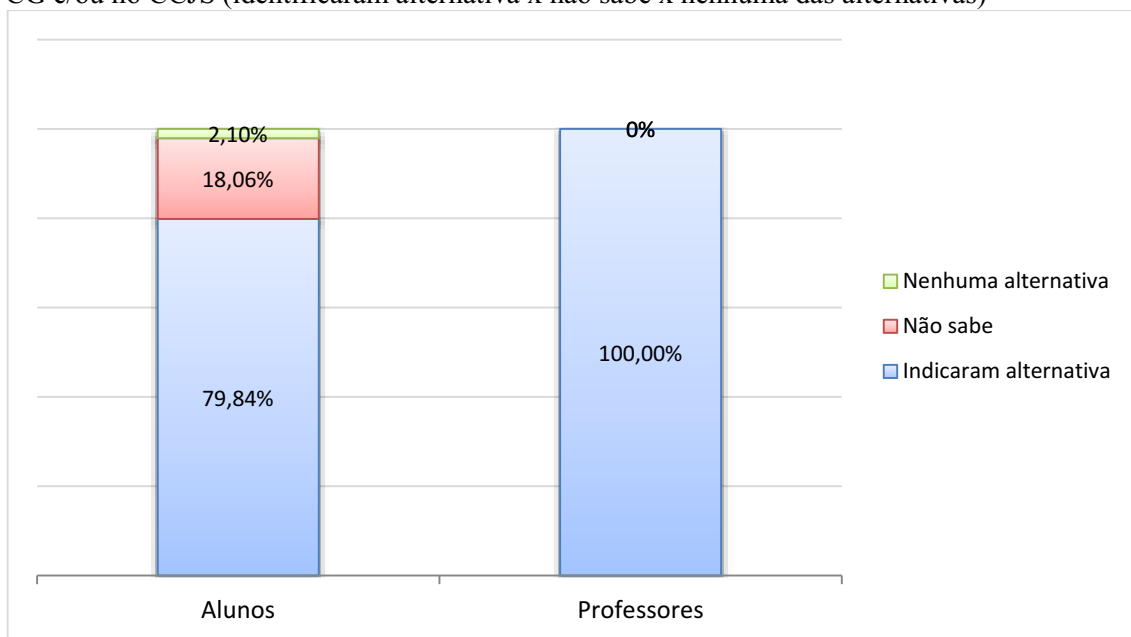
É importante frisar que cada pergunta abordava pontos específicos, mas complementares: a primeira visou a identificação dos meios/órgãos institucionalizados em que os conflitos interpessoais podem ser resolvidos; a segunda conferiu a identificação dos procedimentos de gestão de conflitos adotados pelo CCJS; a terceira pergunta buscou apontar, a partir da opinião dos participantes, qual o meio mais adequado para a resolução deste tipo de conflito.

Considere-se, pois, que as duas últimas perguntas conferiam um teor de confrontação entre a atual conduta adotada no CCJS e qual a conduta mais adequada à realidade do CCJS, na opinião da própria comunidade acadêmica. Deste modo, além da confrontação, o resultado geraria uma avaliação dos participantes a respeito da atual conjuntura de resolução de conflitos, confirmando a permanência do(s) procedimento(s) já adotado(s) ou refutando-o(s), sugerindo qual o meio mais adequado. Sendo assim, os resultados estão expostos nos gráficos desta subseção.

Quanto aos órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e/ou no CCJS, os participantes tinham quatorze opções de respostas, além das opções “não sei”, “nenhuma das alternativas anteriores” e “outro”, conferindo, mais uma vez, estimulação de respostas e espaço aberto para a exposição voluntária da opinião do participante.

A pergunta não continha limite de respostas. Cabe considerar que esta foi a primeira pergunta em que foi expressa a opinião “nenhuma das alternativas anteriores”, fato que, somada a opção “não sei”, leva ao tratamento dos dados em dois momentos. Portanto, os resultados estão expostos da seguinte forma: o gráfico 11 representa o quantitativo de alunos e professores que indicaram alguma alternativa, que não sabiam e/ou que não consideraram nenhuma alternativa; o gráfico 12 representa os percentuais dentro do universo daqueles que indicaram alguma resposta (válida, entre órgãos/meios institucionais).

GRÁFICO 11 – Órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e/ou no CCJS (identificaram alternativa x não sabe x nenhuma das alternativas)

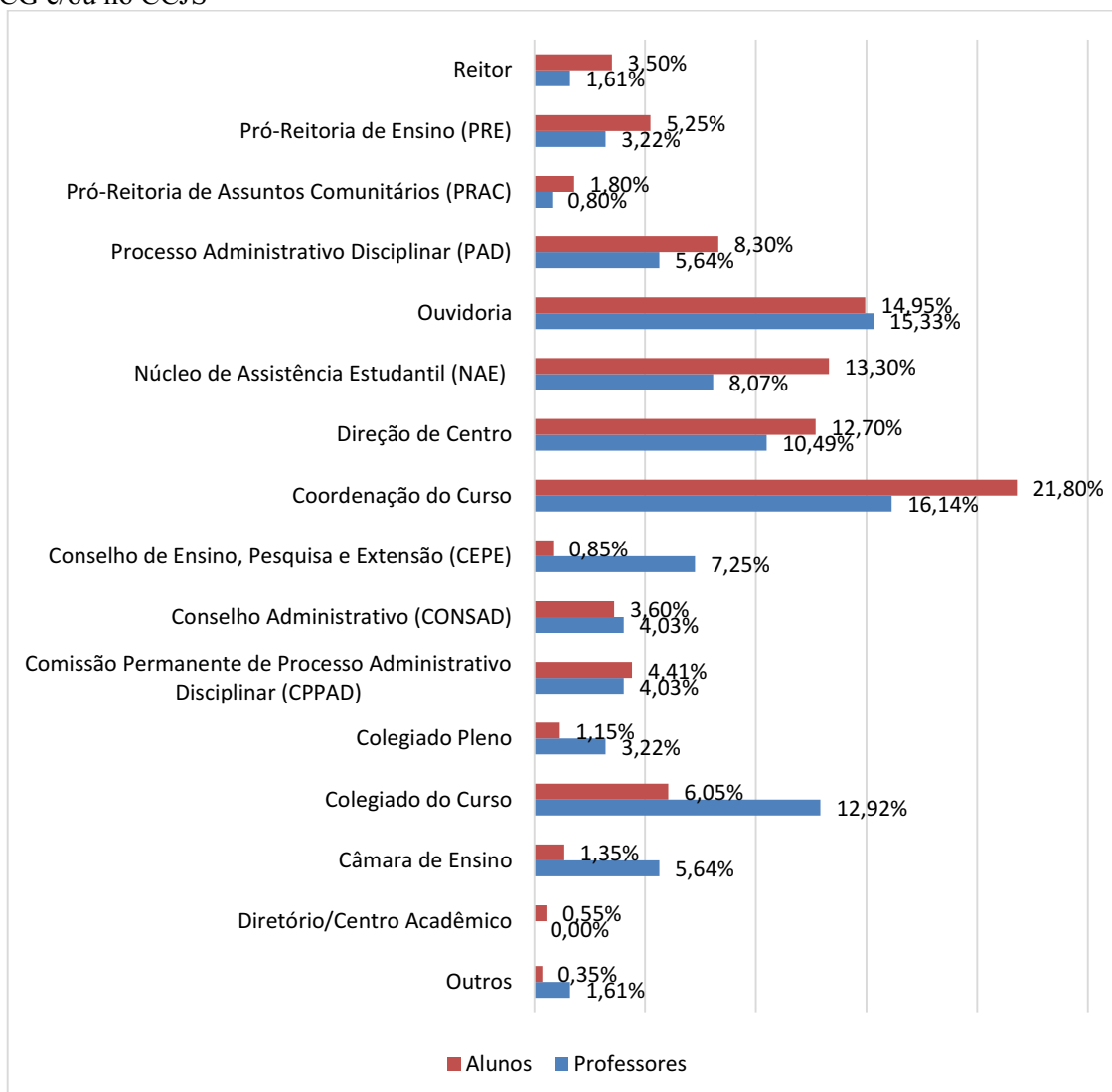


Fonte: dados da pesquisa (2018).

O elevado índice de alunos que não sabem responder esta pergunta ou que não indicaram nenhuma alternativa pode ser justificado pelo desconhecimento das funções dos meios/órgãos apresentados, bem como o ingresso recente na instituição.

Conforme resultados expressos no gráfico 12, há uma diversidade de caminhos possíveis no que se refere a resolução de conflitos interpessoais no âmbito da UFCG e do CCJS. Como respostas mais frequentes, destacam-se órgãos/meios institucionais tanto a nível local (CCJS) quanto a nível geral (UFCG).

GRÁFICO 12 – Órgãos/meios institucionais responsáveis pela resolução de conflitos interpessoais na UFCG e/ou no CCJS



Fonte: dados da pesquisa (2018).

É importante destacar que os órgãos/meios citados apresentam funções distintas, sendo responsáveis pelo pleno funcionamento da UFCG em suas diversas nuances. Apresenta-se a seguir uma breve descrição das funções/competências dos quatro órgãos/meios mais citados nesta pesquisa.

A Coordenação do Curso integra a estrutura da UA que, por sua vez, constitui-se um órgão de base da UFCG, com funções deliberativas no seu âmbito, e que executa de forma indissociável as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Compete à Coordenação, entre outras atividades: organizar a oferta de disciplinas em cada período letivo; coordenar matrículas; orientação acadêmica; acompanhamento e avaliação do curso; apreciar processos de adaptação e aproveitamento de estudos; e elaborar planos e relatórios da UA (UFCG, 2005).

A Ouvidoria foi o segundo meio mais citado pelos participantes da pesquisa e constitui um serviço de atendimento à comunidade interna e externa com atribuições de ouvir, encaminhar e acompanhar críticas e sugestões. É um órgão de natureza mediadora, sem caráter administrativo, deliberativo, executivo ou judicativo, que exerce suas funções diretamente junto a unidades e órgãos da universidade, para atingir seus fins (UFCG, 2014). Vários são os objetivos que competem à Ouvidoria da UFCG, destacando-se, entre outros: receber e apurar a procedência de reclamações, sugestões, denúncias ou outras questões que lhe forem dirigidas por membro da comunidade universitária ou da comunidade em geral; propor aos dirigentes universitários, quando necessário, instauração de processo sindicante; propor ao Reitor a instauração de PAD, quando necessário; sugerir às diversas instâncias da Administração Universitária medidas que visem ao aperfeiçoamento da organização e do funcionamento da Instituição (UFCG, 2006).

O Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) é um setor localizado em cada campus da UFCG e está vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), responsável pela execução das políticas institucionais de Assistência Estudantil que englobam programas e serviços assistenciais que possibilitam a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos e contribuem no processo de ensino-aprendizagem destes (UFCG, 2017).

A Direção do Centro é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades do Centro; além disso, é responsável pela gestão contábil e financeira no seu âmbito. A Diretoria é composta por um diretor e um vice-diretor, eleitos na forma estabelecida no Regimento Geral, nomeados pelo Reitor, para um mandato de quatro anos (UFCG, 2004; 2005).

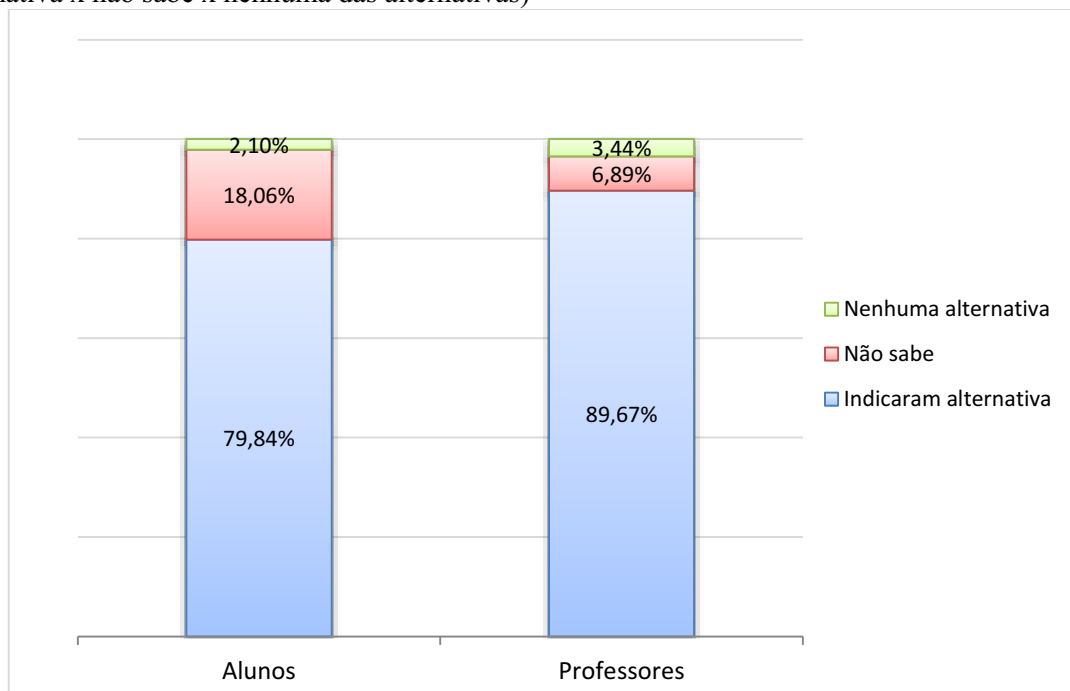
Como foi exposto, vários órgãos/meios institucionais foram citados pelos participantes, mas se destacaram os quatro anteriormente descritos. No entanto, é imprescindível destacar que nenhum deles versa exclusivamente sobre as relações

interpessoais no ambiente universitário, porém, são reconhecidos como dispositivos de suporte para este tipo de demanda.

Outro destaque a este questionamento diz respeito à manifestação de alguns alunos acerca do Diretório Acadêmico (DA) e Centro Acadêmico (CA) enquanto meio para a resolução de conflitos interpessoais entre professor e aluno. O destaque é importante pois a manifestação acerca destas entidades foi voluntária, sugerindo importância que elas apresentam à comunidade universitária. Segundo a Lei Federal Nº 7.395/85, o DA e o CA são entidades de representação dos estudantes de um curso de nível superior (BRASIL, 1985). No CCJS, atualmente existem o Diretório Acadêmico Antônio Mariz (DAAM), do curso de Direito, e o Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS), do curso de Serviço Social.

A pergunta seguinte arguiu sobre o(s) meio(s) de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos utilizado(s) no CCJS, na qual eram expostas quatro opções de procedimentos (justiça tradicional, PAD, meios alternativos – mediação – e diálogo informal entre as partes), além das alternativas “não sei”, “nenhum” e “outro meio”; para esta, o participante podia expressar livremente sua opinião. A pergunta não tinha limite de respostas. Da mesma forma, tornou-se imprescindível discernir os grupos de participantes que indicaram alternativas válidas e os que responderam “não sei” e “nenhum”; esta divisão é apresentada no gráfico 13.

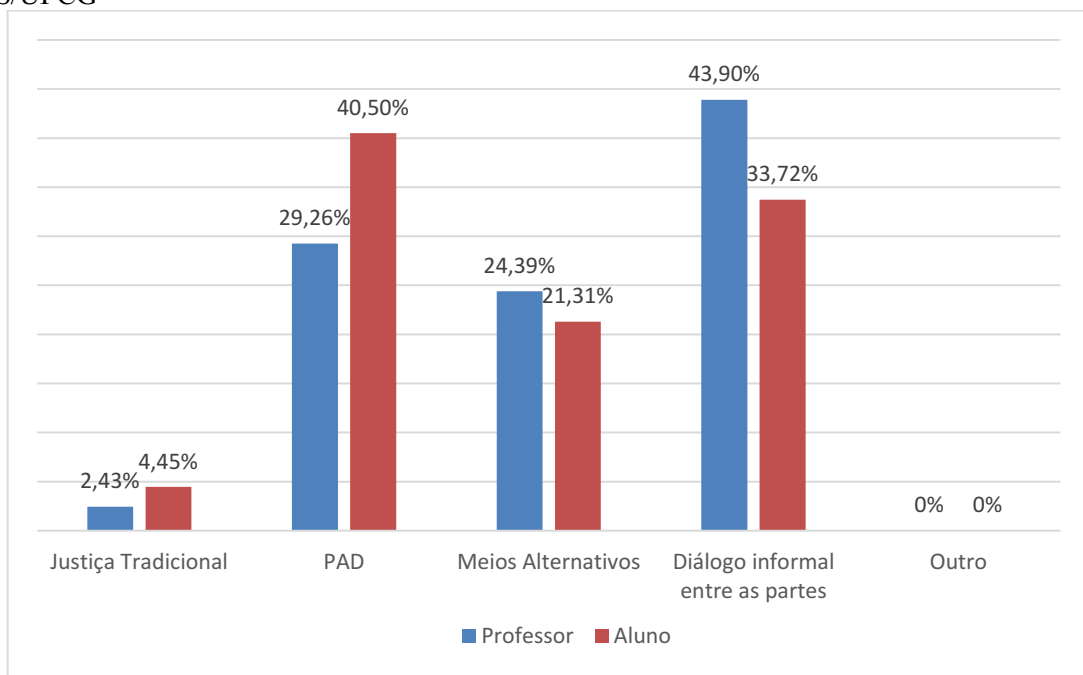
GRÁFICO 13 – Meios de gestão de conflitos interpessoais utilizados no CCJS (identificaram alternativa x não sabe x nenhuma das alternativas)



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Há, conforme aponta o gráfico 13, um número significativo de membros da comunidade acadêmica que desconhecem os procedimentos de gestão de conflitos utilizados no CCJS, podendo ter como possíveis justificativas: não ter se envolvido em conflito interpessoal e/ou recorrido ao CCJS como alternativa de gestão; pouca/nenhuma divulgação sobre os meios disponíveis; chegada recente à instituição; entre outros. Entre os participantes que manifestaram conhecimento acerca dos meios de gestão de conflitos, os resultados obtidos estão contidos no gráfico 14.

GRÁFICO 14 – Meio(s) de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos utilizados no CCJS/UFCG



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os participantes da pesquisa não identificaram nenhum outro meio de resolução de conflitos interpessoais além das alternativas propostas. De modo geral, nota-se uma disparidade entre as respostas dos dois grupos, já que alunos veem o PAD como sendo o meio mais utilizado no CCJS, seguido pelo diálogo informal entre as partes, enquanto os professores veem exatamente o inverso. Ambos os grupos apontam os meios alternativos como estando em terceira posição, à frente apenas da justiça tradicional.

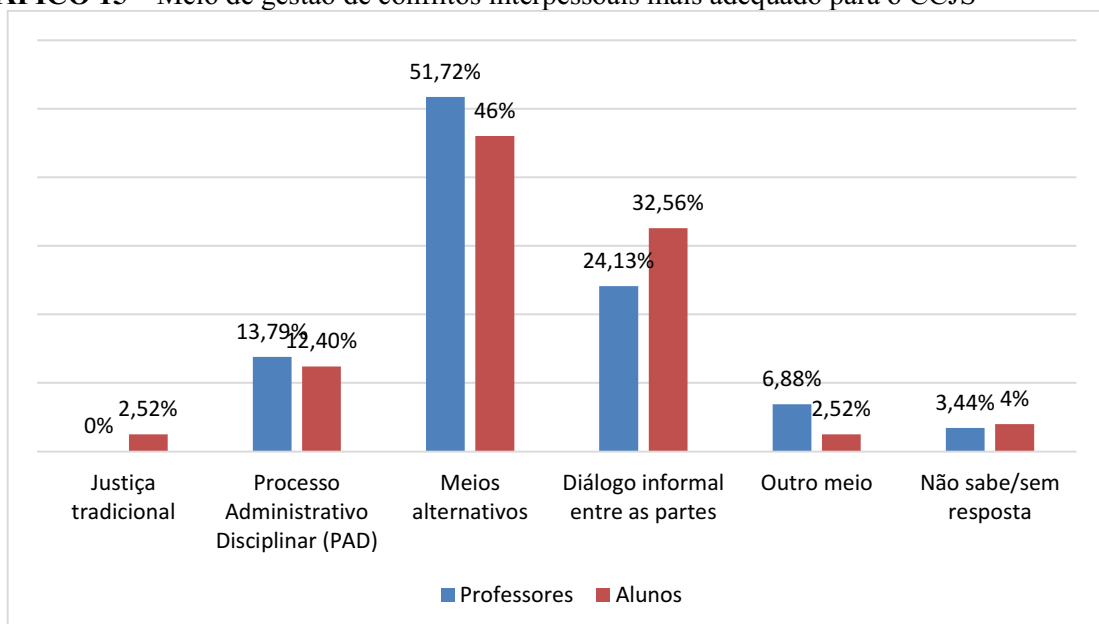
Vale salientar que este trabalho não buscou verificar a funcionalidade estrita dos meios, mas a percepção dos membros da comunidade acadêmica quanto ao uso desses meios para a gestão de conflitos interpessoais. Verifica-se que há percepções distintas dada a diversidade dos lugares ocupados pelos alunos e professores; além disso, influenciam nesta percepção o que se vê, o que se escuta falar, o que imagina ser, entre outros elementos de

influência na percepção. Do mesmo modo, tais elementos influenciam na definição do que seria o meio mais adequado, visto que nem sempre os membros da comunidade acadêmica fazem uso efetivo dos meios/procedimentos sugeridos nesta pesquisa.

A última pergunta do questionário visou confrontar se os meios adotados atualmente são os mesmos que os participantes julgam como sendo os mais adequados para a resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos no âmbito do CCJS. Na tentativa de minimizar a omissão dos participantes para esta pergunta, foram disponibilizadas quatro alternativas de respostas, estimulando a escolha de um meio/procedimento, e uma quinta alternativa descrita como “outro meio”, no qual o participante deveria indicar por escrito qual seria; era possível a marcação de apenas uma alternativa (explícito ao final da pergunta). Para esta pergunta, tem-se os resultados apontados no gráfico 15.

Os dados revelam proporcionalidade nas respostas de ambos os grupos pesquisados, reconhecendo os meios alternativos de conflitos (mediação) como sendo os mais adequados à realidade dos conflitos interpessoais entre professores e alunos no CCJS. Em seguida, apontam o diálogo informal entre as partes e, posteriormente, o PAD. Uma pequena parcela dos participantes não sabe responder ou não apresentou resposta coerente ao enunciado (mais de uma alternativa assinalada, sendo desconsideradas); poucos alunos mencionaram a justiça tradicional como sendo mais adequada, enquanto nenhum dos professores assinalou essa alternativa. Por fim, uma pequena parcela de professores e alunos apontaram outros meios como sendo os mais adequados.

GRÁFICO 15 – Meio de gestão de conflitos interpessoais mais adequado para o CCJS



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Como resultado da confrontação feita nestas duas últimas perguntas, percebe-se que os meios adotados pelo CCJS não são, na perspectiva dos participantes, os mais adequados à resolução de conflitos interpessoais entre professor e aluno. Destaque ao PAD e aos meios alternativos que posicionam-se de formas antagônicas ao se comparar a utilização no CCJS e a adequação à realidade dos conflitos interpessoais na instituição (o PAD é o segundo mais utilizado e o terceiro mais adequado, enquanto os meios alternativos são o terceiro mais usado e o primeiro mais adequado).

Visando qualificar a investigação do meio mais adequado para a resolução de conflitos no CCJS, o instrumento apresentava, neste quesito, a abertura para a justificativa da resposta dada pelo participante. Deste modo, ele tinha a liberdade de expressar sua opinião a respeito do método que julga adequado.

Como procedimento de análise e interpretação dessas informações, conforme prevê a metodologia desta pesquisa, todos os questionários foram lidos em sua integralidade, sendo os dados reduzidos e agrupados em categorias, analisadas suas semelhanças, diferenças e inter-relacionamento, e, por fim, a interpretação dos seus significados e possíveis explicações, constantes nas subseções a seguir.

Para melhor compreensão, utiliza-se o quadro 04 como ilustração da divisão das categorias de respostas dadas pelos participantes, conforme elementos pesquisados. Salienta-se, portanto, que as categorias foram estabelecidas a partir da maior frequência de respostas subjetivas a ela associadas.

QUADRO 04 – Estrutura da análise subjetiva do elemento “meio de gestão de conflitos interpessoais mais adequado ao CCJS”

EIXO	ELEMENTO	RESPOSTA	CATEGORIAS (maior frequência)
III Gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos no CCJS	8. Qual o meio de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos você considera o mais adequado para o CCJS?	Meios alternativos	1ª) Possibilidade de estabelecer o diálogo e a compreensão entre as partes com o auxílio de um terceiro neutro.
			2ª) Mais rápido e/ou menos burocrático / desgastante.
			3ª) Possibilitam a harmonia/boa convivência entre as partes após a resolução do conflito.
		Diálogo informal entre as partes	1ª) A melhor forma de se ouvirem/compreenderem diretamente e chegarem ao consenso.
			2ª) O meio mais rápido / prático / simples / menos burocrático
			3ª) Evita desgastes / problemas maiores / futuros
		Processo Administrativo Disciplinar	Não foi categorizada, pois não apresentou expressividade de respostas quanto a sua adequação à realidade do CCJS.

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante considerar ainda que, quando foram apresentadas as justificativas de forma individual (transcrição da resposta dada no instrumento), o respondente foi indicado por um código de identificação, como, por exemplo, “P01” e “A08”, aonde “P” = professor, “A” = aluno, e o número subsequente (01 e 08, no exemplo) = numeração dada ao questionário equivalente.

4.2.4.1. Meios Alternativos normatizados

Os meios alternativos de solução de conflitos (considerando que para esta pesquisa utilizou apenas o termo mediação) foram apontados por 46% dos alunos e 51,72% dos professores como sendo os meios de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos mais adequados à realidade do CCJS.

Quando analisadas as justificativas apresentadas nos questionários, algumas categorias foram evidenciadas. Aqui, serão expostos os que apresentaram maior frequência.

A primeira delas – e mais frequente – diz respeito à possibilidade de estabelecer o diálogo e a compreensão entre as partes com o auxílio de um terceiro neutro. Entre algumas justificativas, destacaram-se as apresentadas no quadro 05.

Nota-se que os respondentes desta categoria consideraram o diálogo como fundamental para a resolução do conflito, no entanto, julgaram indispensável a interação das partes a partir da presença de um terceiro sujeito neutro à situação, fazendo com que escolhessem esta opção.

As respostas apresentadas apontam aspectos complementares à categoria, como: olhar externo ao conflito, imparcialidade do mediador, empatia e justiça na decisão tomada.

Em seguida, os participantes destacaram os meios alternativos como sendo o meio mais rápido e/ou menos burocrático/desgastante, sendo a segunda categoria, conforme quadro 06. A maioria dos participantes que apontaram essa justificativa utiliza os procedimentos judiciais tradicionais como referência de análise. Atrelado ao elemento citado, as respostas atribuem outras características, especialmente as que compreendem eficácia, eficiência e efetividade.

QUADRO 05 – Categoria: Possibilidade de estabelecer um diálogo e a compreensão entre as partes com o auxílio de um terceiro neutro.

Identificação	Justificativa
P08	Ambas as partes se ouvem e expõem suas queixas, com a ajuda do mediador, levando à compreensão dos problemas passados por ambos.
A18	A presença do mediador é muito importante, pois ajuda ambos a se entenderem, mostrando os pontos do conflito e auxiliando a chegar a um consenso.
A49	O diálogo entre as partes, por meio de um mediador, permite saber os interesses das partes envolvidas e chegar a um acordo.
A73	Envolve uma terceira pessoa que pode visualizar o conflito de uma forma mais justa, sem envolver interesses pessoais.
A232	Ao adicionar uma terceira pessoa na análise dos fatos e promoção do diálogo, é possível obter uma solução para ambas as partes de forma pacífica e eficaz, com o comprometimento de ambos em permanecer bem.
A248	Através da conciliação há a figura de um terceiro que ajudará as partes a entrar em consenso, mostrando os prós e contras das suas atitudes e impulsionando-os ao amadurecimento das relações.
A267	A visão externa e imparcial do problema apresentado pode indicar mais formas de resolver amistosamente o conflito.
A274	Pois havendo alguém imparcial, a resolução do conflito provavelmente será mais justa.
A315	Creio que através de uma terceira pessoa neutra para tentar restabelecer e reestruturar uma relação fragilizada pelo conflito seja mais eficaz, onde as partes poderão se colocar no lugar do outro e chegar ao consenso.
A337	A conversa entre as partes envolvidas no conflito perante um terceiro é mais eficiente no que tange à empatia, para que ambos possam ser ouvidos e se colocarem no lugar do outro, em um espaço propício para buscar a solução.
A356	Porque permite o auxílio de uma terceira pessoa capacitada para estimular a conversa entre os dois polos da relação e a resolução do conflito.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

QUADRO 06 – Categoria: Mais rápido e/ou menos burocrático/desgastante.

Ident.	Justificativa
A43	Os meios alternativos evitam desgastes com a burocracia processual, podendo o conflito ser resolvido com maior rapidez.
A121	Evita um desgaste maior de ambas as partes.
A194	São meios rápidos e eficazes, que não precisam recorrer ao Judiciário.
A216	Facilita a resolução do problema de forma simples e eficiente, sem necessidade de processos mais burocráticos.
A271	Acredito nos meios alternativos como mediação e conciliação pois são mais céleres e menos desgastantes para as partes envolvidas no conflito.
A272	Tendo em vista minimizar o desgaste ligado à parte burocrática, os meios alternativos tornam-se mais eficientes.
A273	Através destes meios podemos conseguir em curto prazo de tempo a resolução do conflito, de uma forma eficaz e segura para ambas as partes.
A288	Busca um consenso entre as partes de forma célere, dando uma margem de ‘justiça’ na resolução do conflito.
A295	É uma forma mais simples, que demanda menos tempo e que com a cooperação das partes pode levar a um resultado desejado por ambos, sem maiores prejuízos.
A304	A mediação/conciliação possui caráter informal, garantindo efetividade e rapidez na resolução de conflitos.
A309	Pela mediação o conflito poderá se revolver mais rapidamente, já que ambas as partes entrarão em um acordo.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Como terceira justificativa mais recorrente, os participantes apontam que os meios alternativos possibilitam a harmonia/boa convivência entre as partes após a resolução do conflito. Nota-se que os participantes, em sua maioria, partem da perspectiva de que a vivência do conflito afeta negativamente a relação, inclusive podendo deixar marcas após o conflito. Deste modo, ao utilizar os meios alternativos, as partes se aproximam e, ao solucionarem a lide, a convivência é facilitada. Algumas justificativas dadas pelos participantes estão contidas no quadro 07.

QUADRO 07 – Categoria: Possibilita a harmonia/boa convivência entre as partes após a resolução do conflito.

Ident.	Justificativa
A10	Auxilia a expor e entender os motivos do conflito, a partir daí as partes envolvidas entram em consenso e retornam a harmonia na convivência.
P14	Elimina o problema, restabelecendo a harmonia entre os sujeitos conflitantes.
A85	Facilita a retomada da boa convivência e se torna menos desgastante.
A90	Evita atritos futuros entre as partes, mantendo uma boa relação.
A130	Meio mais adequado para facilitar a convivência entre as partes.
A153	Para todo conflito existe uma certa vivência entre as partes, deste modo, o diálogo com pessoas imparciais serve para restabelecer a harmonia na relação.
A181	É a maneira mais efetiva de resolver conflitos, pois as partes mantem uma boa relação após o conflito.
A186	Gera maior possibilidade de resolução pacífica do conflito, evitando posteriores mágoas entre as partes que precisarão conviver no ambiente acadêmico.
A214	Como há uma rápida resolução do conflito, permite o convívio harmônico no ambiente universitário.
A249	Ao utilizar os meios alternativos encontra-se uma maneira para solucionar o conflito de forma favorável para ambas as partes, evitando que permaneça algum desentendimento e melhorando a relação no ambiente acadêmico.
A301	O meio alternativo deve ser estimulado nesse tipo de conflito, pois facilita a reaproximação das partes.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Outras justificativas foram selecionadas a fim de demonstrar a diversidade de opiniões acerca da adequação deste método, incluindo várias categorias (que não foram destacadas neste estudo, mas que não perdem sua importância), como “satisfação mútua”, “maior eficácia frente ao tipo de conflito”, “menor impacto na relação professor x aluno”, “diálogo com respaldo legal”, “mais vantagem diante dos procedimentos tradicionais”, entre outros. Algumas delas estão expressas nas respostas do quadro 08.

De modo geral, os participantes que escolheram os meios alternativos para a resolução de conflito reconhecem no diálogo a oportunidade para a melhor resolutividade, porém, com a garantia da participação de um terceiro agente (neutro) que possa conduzir o processo.

QUADRO 08 – Outras categorias identificadas nos meios alternativos

Ident.	Justificativa
P25	Os meios alternativos de resolução de conflitos têm a abertura e a flexibilidade capazes de restaurar as relações, devolvendo aos envolvidos no conflito o interesse e a autonomia de solucionar as questões que afetam a paz de suas relações. São meios que conduzem ao amadurecimento dos indivíduos e promovem a saúde das relações pessoais e institucionais.
A28	Leva ao amadurecimento.
A32	Os meios alternativos devem prevalecer frente a justiça tradicional.
A44	Mais confortável para as partes.
A76	Faz as partes entenderem a situação e mostra os benefícios da cooperação.
A80	É mais imparcial.
A105	Evita o encaminhamento do caso para o PAD.
A144	Não causa constrangimento às partes.
A146	Evita novos conflitos.
A147	Permite a reflexão sobre as causas que levaram ao conflito.
A160	Supera-se as barreiras hierárquicas.
A164	A maioria dos conflitos são de natureza pessoal/ideológica, neste sentido, os meios alternativos mostram-se eficientes na resolução destas questões.
A170	Ambas as partes são ouvidas e há uma solução para garantir interesses/deveres de ambos.
A182	Por ser mais informal, mas mesmo assim com embasamento legal, para que seja cumprido.
A230	Permitem o exercício da empatia e que as partes resolvam as controvérsias sem a necessidade de instauração de processo, que muitas vezes dispendem muito tempo e intensificam o conflito.
A235	Garante que no processo de acordo ambas as partes estejam em igualdade.
A240	Estimula as partes envolvidas no conflito a chegarem a um acordo sobre a causa, agiliza o processo de tomada de decisão, permite o diálogo e o entendimento, sem constrangimento.
A244	Evita desgastes e atritos futuros.
A245	Os meios alternativos são eficazes para solucionar o problema ou apaziguar a situação, construindo uma ponte entre as partes para que encontrem a raiz do problema.
A261	Se enquadra na modalidade de diálogo sem se afastar da formalidade com a qual se deve abordar os níveis mais complexos de conflito.
A285	Para que se obtenha um consenso que possibilite que um entenda a realidade do outro e assim seja tomada uma decisão bilateralmente benéfica em qualquer caso.
A286	É um meio que envolve o diálogo e é dotado de maior seriedade para se chegar a um denominador comum.
A292	Pois os alunos e professores não precisariam chegar até a justiça tradicional ou PAD para resolver seus conflitos, sendo o meio mais eficaz.
A335	O diálogo é a melhor solução para a maioria dos conflitos e, no conflito educacional, é o mais adequado, pois na mediação/conciliação inexistente a hierarquia entre as partes.
A420	É importante haver meios alternativos de solução de conflitos na relação professor e aluno, para que não desmotive nenhuma das partes e que somem juntos. Quando há aproximação entre os dois, o aluno consegue se sentir mais motivado.
A424	Evita que o problema tome proporções maiores e a relação não é tão afetada.
A436	Os meios alternativos favorecem o diálogo entre as partes e desenvolvem a capacidade de dialogar em momentos de tensão futuros.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

4.2.4.2. Diálogo informal entre as partes

O diálogo informal entre as partes foi o segundo procedimento mais lembrado pelos participantes ao serem questionados sobre sua adequação à resolução de conflitos

interpessoais entre professor e aluno no CCJS, que correspondeu a 32,56% dos alunos e 24,13% dos professores. Da mesma forma que para os meios alternativos, as justificativas dadas a este procedimento foram divididas em categorias, sendo apresentadas, neste momento, as três categorias com maior expressividade.

Como justificativa mais frequente, os participantes destacaram o diálogo direto entre os envolvidos como sendo a melhor forma de se ouvirem/compreenderem diretamente e chegarem ao consenso. Algumas respostas estão contidas no quadro 09.

QUADRO 09 – Categoria: A melhor forma de se ouvirem/compreenderem diretamente e chegarem ao consenso.

Ident.	Justificativa
A03	Através da conversa entre as partes há esclarecimentos e não precisa envolver terceiros.
P10	Em muitos casos o problema não é de grande dimensão, além de perceber imaturidade entre os envolvidos. Acredito que um bom diálogo resolve o problema.
A45	A boa conversa, expondo os prós e contras, leva a um denominador comum, resolvendo a questão conflituosa.
A51	O diálogo se torna mais adequado porque, além de nenhuma das partes saírem prejudicadas, a opinião e o ponto de vista de ambos sobre o conflito são expostos, encontrando um meio de cessar o conflito.
A98	É o melhor meio para se chegar a um acordo.
A213	Por meio do diálogo cada um escuta os motivos do outro e solucionam o conflito entre si.
A258	Por meio do diálogo, as partes entendem a realidade uma da outra, chegando ao consenso sem gerar prejuízos.
A263	Praticidade para as partes se ouvirem e cada um fazer o possível para entrar em acordo, preservando o bem estar no meio acadêmico.
A334	Permite que no convívio entre professor e aluno eles possam se compreender, especialmente o professor compreender o que passa na vida do discente.
A389	Podem ser ouvidos e resolver o problema conjuntamente.
A423	A conversa entre professor e aluno permite que eles conheçam suas diferenças e pontos de vista, facilitando a resolução de conflitos.
A476	O diálogo pode ser mais benéfico e proveitoso, pois ambas as partes esclareciam as suas diferenças, poderiam ajustá-las, sem usar meios mais sérios e desgastantes.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Cabe apontar que a justificativa mais frequente para a escolha do diálogo informal entre as partes e dos meios alternativos diz respeito à possibilidade das partes conversarem/dialogarem (o primeiro caso, de maneira direta, e na mediação, com o auxílio de um terceiro). As justificativas apresentadas para a escolha do diálogo informal ainda trazem aspectos complementares, como: autonomia das partes, empatia, praticidade e autogestão.

Em seguida, a segunda justificativa mais frequente para a escolha do diálogo informal entre as partes diz respeito à percepção de um meio mais rápido/prático/simples/menos burocrático (as diversas expressões foram adaptadas pelo autor para melhor ilustração das justificativas dadas). As respostas desta categoria estão contidas no quadro 10.

Os respondentes partem da percepção que os demais caminhos são marcados pela morosidade e burocracia, aspectos típicos da Justiça Tradicional e que podem influenciar o olhar do indivíduo sobre os meios alternativos e o PAD.

Enquanto terceira justificativa mais frequente, os participantes apontaram que o diálogo informal evita desgaste/problemas maiores/futuros, conforme quadro 11.

QUADRO 10 – Categoria: Meio mais rápido/prático/simples/menos burocrático.

Ident.	Justificativa
A124	É um meio mais prático e rápido, evitando desgaste das partes.
A149	O diálogo é bem mais rápido para a solução do conflito e evita medidas drásticas.
A191	Com o diálogo, as partes se resolvem entre si, sem envolver mais partes, sendo uma solução mais simples, rápida e eficaz.
A196	Com o diálogo, o problema é resolvido sem necessidade de burocracia ou processos que se estendem ao longo do tempo.
A205	É o meio mais fácil e rápido para que as partes se entendam.
A209	Se realmente quiserem resolver o conflito, o diálogo é o meio mais rápido e menos burocrático.
A280	Facilidade e agilidade na resolução do conflito.
A287	Promove a solução imediata do conflito.
A367	Resolve o problema de forma mais rápida e com menor desgaste entre as partes.
A413	O diálogo permite resolver mais rapidamente o conflito.
A431	O diálogo é a maneira mais simples e eficaz de resolver conflitos.
A443	É o modo mais fácil de resolver um problema de convivência e não leva tanto tempo nem gera tanto desgaste para resolvê-lo.
A469	É mais simples, menos burocrático e não precisa envolver terceiros.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

QUADRO 11 – Categoria: Evita desgaste/problemas maiores/futuros.

Ident.	Justificativa
P11	Realizando uma conversa franca, aberta e voltada à resolução do conflito, evita-se o dispêndio e o desgaste de um PAD.
A20	Evita problemas futuros.
A34	Procurar outros meios poderia piorar a relação conflituosa.
A123	Evita conflitos futuros.
A128	Uma simples conversa evita brigas desnecessárias; mas os professores precisam estar abertos ao diálogo.
A173	Uma conversa entre as partes é melhor do que aumentar o problema levando à Justiça ou para outros meios.
A202	O diálogo sensibiliza e contribui positivamente para as próximas interações.
A291	O diálogo pouparia o desgaste de ambas as partes e não postergaria a solução.
A360	Evita consequências mais sérias.
A395	O diálogo amplia a compreensão e evita maiores conflitos.
A452	Pelo diálogo é possível resolver as divergências, evitando o desgaste emocional.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Diversas outras justificativas foram apontadas pelos participantes, em categorias como “menos desgastante”, “aproxima as partes”, “identifica a(s) causa(s) do conflito”, “não gera ressentimento/tensões”, “não há prejuízos às partes”, “mais informal/menor exposição”, entre outros. Algumas das justificativas apresentadas estão expostas no quadro 12.

QUADRO 12 – Outras categorias identificadas no diálogo informal entre as partes.

Ident.	Justificativa
P05	Acredito que o diálogo pode proporcionar crescimento a ambas as partes envolvidas, a partir da atitude mútua de que se deve discutir ideias e evitar conflitos pessoais.
A06	É uma maneira menos desgastante de solucionar o conflito.
A13	A conversa permite expor intenções e incômodos na situação, evitando recorrer a outros meios.
A21	Evita constrangimentos.
A26	Não há prejuízos indesejados e não gera tensão e desconforto entre as partes.
A58	As partes ficariam mais próximas uma da outra, podendo contar um com o outro em diversas ocasiões.
A71	Identifica-se o fato gerador do conflito e a maneira de chegar a solução.
A75	Aluno e professor se entendem e se conhecem melhor.
A87	Ajuda a fortalecer a amizade entre as partes.
A111	É um meio de aproximação das partes.
A117	Dialogando informalmente é mais confortável para resolver eventuais problemas, pois a abertura de processos dá uma característica mais séria ao problema.
A150	Por ser uma ferramenta de comunicação precisa, o diálogo leva a um acordo positivo para ambos.
A162	O conflito pode ser atenuado ou extinto, gerando maior conforto e satisfação entre as partes.
A197	O diálogo deve ser prioritário frente a outras medidas.
A219	Não gera ressentimentos.
A221	As partes podem discutir entre si sobre suas atitudes, sentindo-se mais confortáveis.
A281	É mais rápido e o professor não prejudica o aluno ou fica com marcação com a turma.
A305	Não necessita de procedimentos formais e proporciona maior entendimento.
A306	A conversa é fundamental para se encontrar a origem do conflito, bem como para discutir sobre as possíveis e melhores soluções para a sua cessação.
A311	O diálogo flexibiliza as partes e leva a resolução do conflito de forma mais amigável.
A326	Os problemas são resolvidos informalmente.
A349	Não acarreta prejuízos as partes envolvidas.
A355	Não expõe as pessoas envolvidas no conflito, resolvendo de maneira pacífica.
A393	O diálogo permite reconhecer os erros e aceitar as diferenças de cada um.
A416	Faz com que professor e aluno melhorem sua relação a partir da compreensão mútua.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

A escolha por este procedimento na resolução de conflitos foi marcada pelo reconhecimento das partes como sujeitos autônomos, com poder de decisão, e capazes de solucionar a lide instalada. Neste sentido, os participantes não reconhecem um terceiro sujeito como sendo indispensável para a resolução do conflito, bastando que as partes dialoguem e solucionem a problemática instalada.

4.2.4.3. Processo Administrativo Disciplinar

O PAD foi o terceiro elemento mais citado pelos participantes da pesquisa como sendo o meio de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos mais adequado para a realidade do CCJS.

Como justificativas dessa escolha, foram apontadas pelos participantes: “formalidade/legalidade do PAD”, “imparcialidade”, “ampla defesa das partes”, “responsabilização perante o conflito”, “seriedade do PAD”, “resolução interna”, “mais organização com os registros/protocolos”, “mais célere que a justiça tradicional” e “exige maior comprometimento das partes”.

As justificativas não foram categorizadas (como nas duas subseções anteriores) porque a escolha pelo PAD não revelou grande significância quando comparada aos meios alternativos e ao diálogo informal entre as partes. No entanto, as expressões de alguns participantes foram trazidas para este trabalho a fim de ilustrar o posicionamento dos mesmos acerca da adequação do PAD para a gestão dos conflitos interpessoais no CCJS, e estão contidas no quadro 13.

QUADRO 13 – Categorias identificadas no Processo Administrativo Disciplinar.

Ident.	Justificativa
P16	Tem que usar os meios formais para se obter mais eficiência nos resultados pleiteados.
A39	Cada parte envolvida poderá se defender na forma da lei e sem favorecimento.
A40	Na maioria das vezes os conflitos chegam a ser sérios e só o diálogo não resolve.
A46	Visa aperfeiçoar, igualar, defender e estabelecer os deveres e direitos de ambas as partes.
A74	Cria uma responsabilidade no professor, sendo obrigado a gerenciar melhor suas relações.
A107	Ambas as partes serão ouvidas e avaliadas formalmente.
A108	Porque na maioria dos casos cabe a própria universidade tomar a devida providência.
A114	Porque há a correção do problema internamente, sem ter que recorrer a meios externos.
A116	Para o professor ser disciplinado de modo formal e que tudo seja registrado.
A139	É a forma mais organizada de se resolver um conflito.
A148	Sendo um meio formal, talvez os professores levassem o assunto com mais seriedade.
A174	Tem efeitos melhores e mais duradouros, sendo mais eficaz.
A177	É o mais meio mais legítimo, organizado e imparcial.
A220	É um meio formal, aonde ficará registrado as queixas e argumentos das partes, bem como a solução, caso encontrada, e a razão desta.
A254	Resolve os conflitos dentro da instituição e, por isso, a resolução se torna mais rápida.
A270	A maioria dos professores repete o ato mesmo depois de mediações, então a solução seria melhor pelo meio administrativo.
A275	É a maneira mais eficaz, pois é um terceiro que provavelmente não irá tomar um partido.
A289	Será gerido por uma pessoa imparcial em relação às partes, visando uma solução justa.
A296	O PAD esclarece o conflito de modo imparcial e, quando necessário, com a devida sanção.
A299	Somente a conversa (seja por meio alternativo ou diálogo informal) não é eficaz ao ponto de sanar o conflito. Desse modo, o PAD proporciona uma solução, respeitado o devido processo e ampla defesa para as partes, mostrando que as partes tem vez e voz no CCJS/UFMG.
A300	Na maioria das vezes, os métodos informais ou alternativos não resolvem o problema, apenas o acentua. Infelizmente, em determinadas situações, o PAD mostra-se mais eficaz, tendo em vista trazer reais consequências para o professor que não cumpre com o seu papel ou age de maneira não ética.
A308	O aluno, muitas vezes, não é ouvido quando procura o professor, a direção ou a coordenação. Então se faz necessário algo mais ‘rigoroso’ para que a necessidade do aluno seja atendida.
A332	Desafogar o judiciário e agregar seriedade a lide.
A457	Por ser mais burocrático, exige maior comprometimento das partes na resolução do conflito.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

É possível verificar que os participantes adotaram algumas referências para justificar a escolha pelo PAD, com destaque à formalidade inerente ao procedimento, o que o aproxima da concepção de justiça e de segurança na resolução. Para alguns participantes, apenas com o PAD é possível igualar as partes na resolução da problemática, sendo apontado, especialmente pelos alunos, que os outros meios não alteram a hierarquia produzida na relação professor x aluno. Outras produções de sentidos a respeito da quebra da hierarquia entre as partes estão conditas em falas que reforçam a necessidade de ambos entenderem suas responsabilidades, direitos e deveres diante do conflito instalado, visando, então, a promoção de mudança comportamental.

Outro destaque trazido na escolha do PAD diz respeito à possibilidade de resolver o problema no âmbito institucional, visando tornar a instituição um espaço responsável em gerir estas problemáticas e não estender para meios externos.

Por fim, outra referência adotada pelos respondentes foi a possibilidade de penalização gerada pelo PAD. Deste modo, alguns participantes sugeriram que a penalidade pode modificar o comportamento das partes e reduzir/eliminar futuras ocorrências de conflitos na relação professor e aluno.

No que se refere às penalidades no âmbito do CCJS/UFCG, o Regimento Geral da UFCG prevê em seu Regime Disciplinar as sanções disciplinares aplicáveis a docentes e discentes. Para aqueles, as sanções podem ser: advertência, repreensão, multa, suspensão, destituição de função e exoneração; para os alunos, as sanções podem ser: advertência verbal, repreensão, suspensão de até 15 dias, suspensão de 16 a 90 dias, e desligamento. Além do Regimento Geral, os professores estão regidos pela Lei N° 8.112 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o regime jurídicos dos servidores públicos civis das autarquias (e outros órgãos) e também apresenta o Regime Disciplinar cabível aos servidores públicos. Quanto aos alunos, é possível apontar, ainda que voltado para as questões acadêmicas, a aplicação do Regulamento de Ensino da Graduação (UFCG, 2007) como normativa disciplinar.

O Regimento Geral da UFCG é objetivo quanto às situações que podem gerar sanção disciplinar e que tem relação direta com o conflito na relação professor e aluno, a saber: desrespeito ou ofensa a qualquer membro da comunidade acadêmica, desobediência às determinações das autoridades universitárias, perturbação da ordem no recinto acadêmico, agressão, improbidade na execução dos trabalhos acadêmicos, danos praticados contra o patrimônio científico, cultural, material e ambiental da UFCG e reincidência de qualquer ordem.

4.2.4.4. Outras categorias de análise

Esta subseção está destinada à discussão dos elementos que surgiram na coleta de dados e que se mostraram significativos para o pesquisador, bem como para o objetivo desta pesquisa. Deste modo, os elementos não estão categorizados por terem apresentado uma grande frequência de respostas, mas por expressarem aspectos qualitativos que fortalecem este trabalho. Ao mesmo tempo, frisa-se que alguns elementos destacados aqui tem relação com os meios/procedimentos já apresentados, mas que trouxeram dados novos. Para esta subseção, alguns questionários foram avaliados em sua integralidade e algumas respostas foram transcritas para análise personalizada.

O primeiro destaque diz respeito à possibilidade da inexistência de um conflito palpável/visível, mas que é possível sentir os seus reflexos na relação professor x aluno.

Às vezes, os conflitos são indiretos e não é possível verificá-lo diretamente, mas sentir seus efeitos. É possível existir um conflito entre professor e aluno, que não houve uma crise real, mas que você percebe a relação abalada e que pode vezes pode resultar até mesmo em reprovação. (A55)

Muitas vezes o problema é ocasionado por uma falta de comunicação e conhecimento do problema entre as partes. Em alguns casos, a parte nem sabe que está causando o problema. (A183)

Pela exposição dos respondentes, anterior à percepção de um conflito pelas partes, há possibilidades de impactos na relação. Nestes casos, a gestão pode ser dificultada, pois não há convenção a respeito do evento conflituoso ou das suas fontes.

Outro ponto de destaque foi o apontamento feito por vários participantes acerca da magnitude dos conflitos, pois, segundo eles, os conflitos geralmente são motivados por questões simples, de fácil resolução e menor complexidade. Como discutido por Granja (2012), alguns conflitos são pontuais, capazes de serem solucionados rapidamente, e outros são graduais e requerem soluções processuais. Essa pontualidade (somada a simplicidade do conflito) já foi registrada no gráfico 09, ao verificar que alguns motivadores para o conflito são muito incipientes.

Outro elemento que se repetiu significativamente nas respostas de alguns participantes diz respeito à conduta de alguns integrantes da comunidade acadêmica quando vivenciam o conflito.

O PAD é a maneira mais célere de resolver o conflito sem colocar as partes em confronto pessoal, de forma constrangedora, resguardando a identidade

do aluno, já que esse pode ser prejudicado pelo professor, caso pague outra disciplina com ele e este leve para o lado pessoal. (A242)

A maioria dos discentes que tem alguma reclamação contra algum professor é desacreditada da possibilidade de resolver os conflitos, pois a maioria dos casos não surte efeito algum. (A246)

As consequências de um PAD ocasionam ainda mais conflitos entre alunos e professores. Estes se utilizam do cargo/função para intimidar os alunos reclamantes. (A255)

A mediação e a conciliação seriam as melhores formas, porque não criaria uma situação chata entre as partes, já que quando acontece o PAD alguns professores se sentem chateados e chegam a perseguir certos alunos. (A279)

O diálogo informal entre as partes faz com que a opinião da coordenação ou do professor sempre prevaleça. (A302)

O diálogo entre as partes seria o ideal, porém, o ego da maior parte dos professores é grande demais para reconhecer que errou ou se disponibilizar a mudar; desta forma, a mediação seria de grande ajuda, assegurando também que o aluno não sofra represálias futuramente, o que acontece muito. (A307)

Eu acredito que o PAD é a melhor forma, pois há uma dificuldade em resolver os conflitos através do diálogo, pois alguns funcionários acabam repassando os conflitos, gerando mais tensão, estendendo o problema (A313)

O PAD no CCJS quase nunca favorece o aluno. O correto é que fosse por meio do diálogo, o problema é que às vezes a inflexibilidade de alguns professores impede qualquer tipo de resolução. (A319)

Pelos relatos apresentados nos questionários, há diversas implicações inerentes a conduta dos que vivenciam ou testemunham o conflito. Como resultante, tem-se: alunos que criam resistências a recorrer aos métodos de resolução de conflitos existentes no campus; desconfortos nas relações estabelecidas; influência de outros membros da comunidade acadêmica; e consequências a outros sujeitos não envolvidos no conflito.

Destacou-se, como outro elemento, o perfil do respondente que atribui a um terceiro agente a responsabilidade de resolver o conflito gerado no seio da relação professor x aluno.

Creio que é obrigação da própria universidade/centro julgar e punir o aluno/professor que gerou o conflito.

Neste caso, embora o estudo não proponha a indicação do(s) responsável(is) por gerir os conflitos, é imprescindível pensar o lugar e o papel que cada sujeito ocupa/apresenta nas relações estabelecidas, compreendendo as possibilidades de gestão no âmbito institucional e a autogestão da relação. Assim, é imprescindível destacar que a gestão de conflitos deve

valorizar a participação e a responsabilização das partes para que possam chegar a melhor resolutividade do atrito.

Um dos elementos mais importantes e que teve destaque em alguns questionários diz respeito à disponibilidade das partes a dialogarem. Desde modo, seja pelos meios alternativos ou o diálogo informal entre as partes, a abertura à conversação é indispensável para o uso de tais meios.

Dependendo do caso, um conversa em que ambas as partes estejam dispostas a solucionar o conflito é suficiente. (A247)

Na maioria dos conflitos, uma simples conversa resolve e, com isso, evita brigas desnecessárias. Para isso, os professores precisam estar abertos ao diálogo. (A128)

Por fim, como elementos novos, é importante frisar as contribuições que alguns participantes deram ao justificarem suas respostas sobre os meios mais adequados à solução de conflitos no CCJS/UFCG.

Um conselho dentro do campus para fazer a mediação ou conciliação dos conflitos seria de grande valia, ajudando a resolver de forma saudável. (A64)

Conversa entre as partes, com o psicólogo intervindo. (A82)

Um conselho composto por alunos e professores, uma vez que a atual decisão sempre é tomada pelos professores/administradores, deixando os alunos em desigualdade. (A284)

Um diálogo representado por pessoas responsáveis pelos alunos, pelos professores e pela instituição, para evitar a exposição das partes. (A331)

O diálogo entre as partes com o auxílio de algum coordenador pedagógico. (A342)

Pode ser criado um núcleo de resolução de conflitos, tendo em vista o desgaste causado pelos processos e a morosidade, desgaste sentido por ambas as partes. (A341)

O destaque aos elementos dessa subseção é de grande importância para a pesquisa, pois partem dos espaços ocupados pelos próprios membros da comunidade acadêmica e que vivenciam a relação interpessoal (professor x aluno), aperfeiçoando a discussão.

5. PLANO DE AÇÃO

O levantamento de dados realizado neste trabalho demonstrou a percepção de professores e alunos acerca das relações conflituosas estabelecidas entre si e os meios de gestão desses conflitos no âmbito do CCJS/UFCG. Dos resultados obtidos no levantamento de dados, é possível considerar alguns destaques que basearam a proposta deste plano de intervenção institucional.

Inicialmente, faz-se necessário reiterar a constatação da relação professor x aluno como sendo a mais conflitante no ambiente do CCJS. Este fato aduz a importância de pensar esta relação para além da lógica “produção do conhecimento”, já que é a principal relação estabelecida neste espaço de trabalho/educação e só a partir dela se alcança o objetivo central da instituição escolar. É impossível pensar a universidade sem a relação professor x aluno, assim como é impossível pensar esta relação construída apenas no processo ensino x aprendizagem.

Deste modo, enfatize-se que a relação professor x aluno é estabelecida em um ambiente marcado por jogos de poder, saberes e práticas, objetivos de vida, gerações, entre tantos outros marcadores que ao mesmo tempo em que igualam os sujeitos em algumas categorias objetivas – professores universitários, alunos universitários, alunos do curso “x”, professores em funções de coordenação, comunidade universitária, entre outras – os diferenciam em suas diversas expressões de viver o ambiente universitário e, deste modo, como vivem as relações interpessoais e seus conflitos.

Nesta seara, nota-se que as motivações para a existência e manutenção do conflito são provenientes de uma variedade de aspectos humanos e organizacionais que traduzem a diversidade encontrada no ambiente universitário. As motivações são produzidas no encontro dos sujeitos neste espaço, e as consequências provenientes da vivência conflituosa vão lapidando o modo como se vive a relação professor x aluno. Essa multiplicidade de formas de vivenciar os conflitos contribui para que a gestão dos mesmos ainda se dê de modo variado, a partir de posicionamentos individuais.

É primordial destacar que nenhum dos órgãos/meios institucionais citados na pesquisa possui a atribuição estrita de resolução de conflitos interpessoais, que pode gerar o desconhecimento sobre quais os meios a recorrer, implicando, assim, em desamparo aos membros da comunidade acadêmica. O exposto pode justificar os diversos caminhos percorridos por professores e alunos no que tange à resolução dos conflitos interpessoais, dada a não delimitação de “qual caminho seguir”.

Embora não seja o foco deste trabalho – nem possível e salutar – encontrar estratégias que eliminem os conflitos gerados nas relações interpessoais no CCJS, verificar a adequação dos meios de resolução de conflitos passa a ser fundamental para produzir consequências produtivas aos atores envolvidos. Deste modo, é necessário conceber o conflito a partir de uma perspectiva funcionalista, reduzindo os danos e fomentando as transformações positivas que incidem sobre a instituição e seus agentes quando se vivem um conflito interpessoal.

A partir do exposto, considera-se fundamental a implementação de um processo interventivo em duas perspectivas: a primeira voltada aos motivadores dos conflitos interpessoais entre professor e aluno e a segunda direcionada à efetivação de um meio de gestão de conflitos adequado à realidade do CCJS.

5.1. PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O caráter simplista atribuído a maioria dos conflitos existentes entre professores e alunos no CCJS, bem como a majoritária identificação de consequências negativas advindos destas experiências (afetam professores, alunos e a vida institucional), demarcam a relevância em atuar numa perspectiva educativa acerca do conflito, não a fim de esgotá-lo, mas reconhecendo-o como fenômeno inerente às relações humanas e promotor de consequências funcionalistas às partes.

Neste sentido, é necessário produzir espaços de discussão e reflexão acerca do tema, buscando transformar a visão tradicionalista que ainda paira sobre a maioria dos participantes desta pesquisa e que afeta a maneira como enxergam a produção de tensões entre os membros da comunidade acadêmica. Para tanto, alguns espaços, equipamentos e recursos institucionais serão utilizados neste plano de intervenção (conforme quadro 14), visando alterar o paradigma de conflito existente atualmente no CCJS.

As ações que compõem esta primeira perspectiva do plano de intervenção estão contidas no quadro 14. Vale considerar que a exposição das ações no quadro não implica em uma ordem cronológica de realização e estão passíveis de adequação pelos dirigentes do CCJS, conforme julguem necessário; além disso, algumas ações estão vinculadas diretamente aos motivadores de conflitos apresentados, visando transformar esses indicadores atuais.

QUADRO 14 – Ações de promoção de boas práticas nas relações interpessoais

(continua)

MOTIVADORES PARA O CONFLITO	AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEL(IS)	PRAZO	RESULTADOS ESPERADOS
-	Defesa pública da pesquisa de Mestrado	Professores, alunos e demais interessados	Pesquisador	Nov/2018	Comunidade acadêmica conhecendo os resultados da pesquisa desenvolvida
-	Apresentação do Plano de Intervenção à DC e coordenadores das UA	Gestores do CCJS	Pesquisador	Dez/2018	Gestores do CCJS tomando conhecimento sobre as relações conflituosas entre professores x alunos e aplicando este plano
CrITÉRIOS de avaliação (professor)	Debate acerca dos processos avaliativos dos alunos em cada componente curricular	Professores	Coordenação de Curso	Semana pedagógica 2019.1	Qualificação dos critérios de avaliação utilizados no CCJS
Dificuldades metodológicas / didáticas do professor	Debate acerca dos processos metodológicos / didáticos adotados em cada componente curricular	Professores	Coordenação de Curso	Semana pedagógica 2019.1	Qualificação dos processos metodológicos / didáticos utilizados no CCJS
Baixo desempenho do aluno	Incentivo à complementação dos estudos	Alunos	DC / Coordenação de Curso	2019	Alunos utilizando os recursos (intra e extra) institucionais de complementação dos estudos (monitoria, supervisão...)
-	Formação de professores sobre gestão de conflito	Professores	DC / Coordenação de Curso	2019	Professores qualificados a respeito da temática

QUADRO 14 – Ações de promoção de boas práticas nas relações interpessoais

(concluído)

MOTIVADORES PARA O CONFLITO	AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEL(IS)	PRAZO	RESULTADOS ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Relação de poder • Desinteresse do professor / aluno • Inflexibilidade das partes • Mal entendidos • Valores, crenças, ideias, visões de mundo • Diferenças de personalidade / comportamento 	<p>Ações de sensibilização que visem facilitar a (con)vivência universitária: palestras, rodas de conversa, campanhas, reuniões, atendimento psicológico, entre outras</p>	<p>Professores e alunos</p>	<p>Professores Alunos Direção Coordenadores NAE</p>	<p>Contínuo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos e professores respeitando / valorizando os espaços / papéis ocupados por todos os membros da comunidade acadêmica • Alunos e professores mais interessados no processo educacional • Alunos e professores mais flexíveis • Alunos e professores ampliando os canais de comunicação para evitar mal entendidos • Respeito à diversidade de opiniões, valores, crenças, ideias, visões de mundo • Respeito à diversidade humana

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

5.2. NÚCLEO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS DO CCJS

A segunda perspectiva de intervenção consiste na adequação dos meios de gestão de conflitos no âmbito do CCJS, objeto central deste trabalho. Para tanto, parte-se de duas condições: a percepção dos membros da comunidade acadêmica resultantes da pesquisa e a viabilidade.

Como apontado nos resultados da pesquisa, os meios alternativos (mediação) foram indicados como os meios mais adequados para a resolução de conflitos interpessoais no CCJS. Vale destacar que não há previsão institucional acerca da adoção destes meios para tal fim, assim como não se identifica nenhum outro setor/meio estritamente responsável pela solução de conflitos interpessoais na instituição. Tal condição reflete os diversos caminhos utilizados pelos alunos e professores quando demandam à gestão de conflitos interpessoais, buscando em setores diversos as possíveis soluções.

Como abordado na seção dos resultados da pesquisa, os órgãos/meios institucionais apontados pelos participantes da pesquisa como sendo os responsáveis pela gestão de conflitos interpessoais no CCJS não desempenham papel de mediadores do conflito. Entretanto, é possível citar que a ouvidoria, ao consultar seus objetivos, é o que mais se aproxima deste papel. Vale destacar, ainda assim, que a ouvidoria é caracterizada como um meio de escuta ao usuário e encaminhamento de demandas, o que o configura como um setor distante quando da atuação em mediação de conflitos na relação professor e aluno. Ao mesmo tempo, é importante frisar que, embora o PAD seja um dispositivo normativo e utilizado como meio de gestão de conflitos na UFCG, ele não é visto pelos membros da comunidade acadêmica como sendo o meio mais adequado para a gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos.

Embora não exista, no âmbito da UFCG, um meio convencionado para resolver conflitos entre professores e alunos, este trabalho aponta para a necessidade de implementar estratégias e, se possível, setores que versem sobre esta problemática.

Ademais, há estudos/experiências em outras IFES que contribuem para a elaboração e implementação de um dispositivo local de gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos.

Na UFSC, por exemplo, Moreira (2012) investigou os meios de gestão de conflitos adotados na instituição e identificou a aceitabilidade dos meios alternativos à gestão de conflitos interpessoais por parte da comunidade acadêmica; a partir disso, sugeriu que a instituição capacitasse os servidores lotados nas Direções de Centro e Coordenações de Curso

para melhor lidarem com situações de conflito e que adotasse os meios de gestão de conflitos que privilegiam o diálogo entre as partes conflitantes.

Na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), por sua vez, existe o Núcleo de Relações Interpessoais e Conflitos no Ambiente do Trabalho, que acolhe os casos de conflitos no ambiente de trabalho, realizando a escuta e a mediação dos conflitos entre os servidores; quando impossibilitados de mediar o conflito, os casos são encaminhados às instâncias superiores dentro da instituição (UNIFESP, 201-).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Silva, Hammes e Hammes (2018) propuseram, a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), a criação da Comissão de Mediação de Conflitos, colegiado composto pelo orientador educacional e mais seis membros do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX), e que tem o objetivo de deferir sobre os conflitos ocorridos entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica, à luz da Organização Didática do IFSul e a propor ações e projetos de prevenção da violência através de uma proposta de "Educação para a Paz".

Embora a investigação da UFSC não seja voltada para a relação professor e aluno e o Núcleo da Unifesp trate dos conflitos entre servidores, o estudo desenvolvido no IFSul já é voltado à relação professor e aluno. Assim, os exemplos apontam para o aumento da frequência de estudos/intervenções sobre a vivência de conflito nas IFES e revelam a possibilidade e viabilidade de um dispositivo institucional que agregue atendimento e resolutividade às demandas envolvendo conflitos interpessoais entre professor e aluno.

Deste modo, como um projeto a ser desenvolvido no âmbito do CCJS/UFCG, sugere-se a criação de um núcleo de mediação de conflitos interpessoais entre professores e alunos.

Parte-se da ideia que este setor não atuará na perspectiva de eliminar o conflito, mas de auxiliar as partes interessadas a geri-lo, buscando alcançar as consequências mais positivas desta experiência. Este objetivo é palpável quando se percebe, nesta pesquisa, que os próprios integrantes da comunidade acadêmica conseguem perceber efeitos positivos (mesmo que em quantidade inferior aos negativos) da vivência do conflito, bem como reconhecem os meios alternativos (mais precisamente a mediação) de solução de conflitos interpessoais entre professor e aluno como sendo os mais adequados à realidade do CCJS.

A partir da investigação de uma situação-problema, verificando a realidade institucional e propondo estratégias de intervenção ao CCJS/UFCG, cabe à instituição e aos seus órgãos competentes a deliberação acerca da aceitabilidade deste plano de intervenção e a estruturação e implementação da proposta, incluindo as ações de promoção de boas práticas nas

relações interpessoais e a implementação do Núcleo de Mediação de Conflitos Interpessoais no CCJS/UFCG.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade, espaço caracterizado pela pluralidade de experiências e diversidade de pessoas, constitui um ambiente favorável à vivência do conflito interpessoal. Neste cenário, a relação entre professor e aluno é marcada por diversos elementos: objetivos comuns e divergentes, luta de forças (a partir dos lugares ocupados), expectativas sobre o processo formativo/laborativo, entre outros que, inevitavelmente, levam os sujeitos a experimentarem o conflito interpessoal.

Ao longo do tempo, o conflito foi visto como um elemento negativo para as relações humanas, já que se levava em consideração apenas os seus efeitos nocivos. Deste modo, por muito tempo, várias áreas do conhecimento abordaram o conflito como uma experiência evitável. Atualmente, o conflito é reconhecido como um fenômeno contributivo para as relações interpessoais, pois dele podem ser retiradas consequências funcionais para as relações humanas.

Embora a gestão de conflitos seja um tema de grande importância, poucas pesquisas foram realizadas no contexto das IFES e não foi identificado nenhum estudo empírico no Brasil que tratasse exclusivamente sobre a gestão de conflitos na relação professor e aluno no ensino superior. Neste sentido, revelou-se necessário compreender como os conflitos interpessoais entre professores e alunos são geridos no âmbito das IFES, tanto a partir das ferramentas institucionais quanto dos meios alternativos adotados pelos membros da comunidade acadêmica.

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar se os mecanismos de resolução de conflitos interpessoais utilizados no CCJS/UFCG mostravam-se adequados aos membros da comunidade acadêmica. O estudo partiu da seguinte questão: os mecanismos utilizados para a resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) apresentam-se, quanto a sua finalidade, adequados? Em busca de respostas, o trabalho apresentou a concepção de conflito e as relações conflituosas no CCJS; mapeou os cenários de conflitos existentes nas relações entre professores e alunos do CCJS, identificando seus motivadores e consequências; e verificou como a administração do CCJS (Unidades Acadêmicas e Direção de Centro) atua na gestão de conflitos interpessoais entre professores e alunos.

Os achados apontaram que os professores e alunos do CCJS compreendem o conflito de forma diferente: enquanto a maioria dos alunos vê o conflito como sendo uma vivência de efeitos negativos que deve/pode ser evitado, a maioria dos professores reconheceu (além dos

negativos) também os efeitos positivos do conflito, embora entenda que é uma vivência que também pode/deve ser evitada. Além disso, a comunidade acadêmica percebeu a relação professor e aluno como sendo a mais conflitante no CCJS/UFCG e que os tipos de conflitos mais comuns eram os conflitos de expectativa, de atribuição e de poder.

Quanto às causas e motivações para o surgimento e manutenção do conflito entre professores e alunos no CCJS, os professores e alunos indicaram várias, mas destacaram os critérios de avaliação do professor como sendo a principal. No que se refere às consequências do conflito, a maioria dos participantes destacou a desmotivação; as demais consequências variaram conforme a posição ocupada pelo respondente (aluno x professor), notando que a identificação das consequências do conflito coadunou com a percepção desses participantes sobre o que é o conflito (alunos apontaram prioritariamente as consequências negativas e os professores se posicionaram de forma mista). Outro elemento de destaque foi a quantidade significativa de respostas apontando outras consequências positivas, funcionando como indicadores de potencial predisposição à resolução do conflito entre professores e alunos, bem como de maior funcionalidade do conflito para este tipo de relação interpessoal

Quanto aos meios de gestão de conflitos adotados no CCJS/UFCG, a comunidade acadêmica apontou que, embora os meios mais utilizados no CCJS fossem o diálogo informal e o PAD, o mais adequado seria a utilização dos meios alternativos (mediação) para a resolução de conflitos interpessoais entre professores e alunos.

Esse contraste urgiu a proposição de alternativas institucionais para atender à demanda de gestão de conflitos entre professores e alunos, o que levou à elaboração do plano de intervenção exposto neste trabalho, que incluiu ações de promoção de boas práticas nas relações interpessoais e a implantação de um Núcleo de Mediação de Conflitos Interpessoais.

O *locus* que viabilizou os resultados desta investigação é estrito, deste modo, o estudo proporcionou uma maior compreensão acerca dos conflitos interpessoais existentes na relação entre professor e aluno no CCJS e, portanto, não pode ser extensivo a outras realidades educacionais. Sendo uma pesquisa limitada ao CCJS, recomenda-se, para pesquisas futuras, a aplicação deste mesmo instrumental ou de outros instrumentos em pesquisas semelhantes a fim de retratar os cenários de conflitos nas IFES e pensar estratégias que contribuam na gestão qualitativa dos conflitos interpessoais entre professores e alunos no ensino superior federal.

Embora não existam dados em nível de Brasil que revelem os meios de gestão de conflitos interpessoais mais adequados para a relação professor e aluno, os estudos recentes trazidos na pesquisa bibliográfica, bem como os resultados obtidos nesta investigação empírica, apontaram contradições a respeito dos meios adotados pelas instituições para a gestão de

conflitos (geralmente os meios informais ou o PAD como instrumento formal) e os meios considerados mais adequados para a gestão deste tipo de conflito. Assim, há um crescente reconhecimento dos meios alternativos (mediação) como dispositivos de gestão para conflitos no contexto educacional, demonstrando a sua aplicabilidade para além dos contextos judiciário e organizacional.

A pesquisa possibilitou inferir que, a partir de uma perspectiva de universidade como espaço transformador, o conflito compõe um importante dispositivo de formação dos sujeitos, pois permite, entre outros aspectos, reelaborar os processos relacionais e as representações sociais que permeiam o espaço universitário. Além disso, permitiu pensar os lugares e papéis ocupados por alunos, professores, dirigentes e demais membros da comunidade acadêmica, e que a vivência do conflito constitui um forte instrumento educacional e formativo, pois a condução do conflito impacta a relação ensino-aprendizagem, a relação aluno-professor-ciência, a relação do futuro profissional e o público no ambiente de trabalho, entre outras relações vitais à vida na universidade.

Conclui-se que esta pesquisa estimula a Administração Pública a (re)pensar as relações interpessoais construídas nos ambientes onde os serviços públicos são executados – ouvindo os agentes que implementam e os que utilizam o serviço público – e adotar mecanismos funcionais de gestão dos conflitos interpessoais, visando à obtenção das consequências mais funcionais deste componente inerente à relação humana.

REFERÊNCIAS

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural**. Píscol. Rev., vol. 17, n. 1. Belo Horizonte, abr. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005>. Acesso: 10 de março de 2018.

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Administração**. Volume único. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. 281p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BERGAMASCHI, André Luís. **A resolução de conflitos envolvendo a Administração Pública por meio de mecanismos consensuais**. Mestrado em Direito Processual Civil (Dissertação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-21032016-140915/pt-br.php>>. Acesso: 01 de março de 2018.

BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. **Fundamentos de Comportamento Organizacional**. Trad. Luiz Henrique Baptista Machado; revisão técnica Antônio Eugênio Valverde Mariani Passos. 6ª ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRAGA, Douglas Gerson. **Conflitos, Eficiência e Democracia na Gestão Pública**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF. Publicada em 24 de maio de 2016. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso: 09 de outubro de 2018.

_____. Lei Federal Nº 13.140/2015. **Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública**. Brasília, DF. Publicada em 26 de junho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm>. Acesso: 20 de fevereiro de 2018.

_____. Lei Federal Nº 13.105/2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, DF. Publicada em 17 de março de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso: 27 de fevereiro de 2018.

_____. Lei Federal Nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF. Publicada em 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso: 20 de março de 2018.

_____. Lei Federal Nº 10.419/2002. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e dá outras providências**. Brasília, DF. Publicada em 09 de abril de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10419.htm>. Acesso: 11 de agosto de 2018.

_____. Lei Federal Nº 9.784/1999. **Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.** Brasília, DF. Publicada em 29 de janeiro de 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19784.htm>. Acesso: 19 de fevereiro de 2018.

_____. Lei Federal Nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF. Publicada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso: 18 de março de 2018.

_____. Lei Federal Nº 8.112/1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Brasília, DF. Publicada em 11 de dezembro de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso: 12 de fevereiro de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Publicada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 18 de março de 2018.

_____. Lei Nº 7.395/1985. **Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências.** Brasília, DF. Publicada em 31 de outubro de 1985. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7395.htm>. Acesso: 09 de agosto de 2018.

CABRAL, Marcelo Malizia. **Os Meios Alternativos de Resolução de Conflitos:** instrumentos de ampliação de acesso à Justiça. Mestrado Profissional em Poder Judiciário (Dissertação). Fundação Getúlio Vargas. Porto Alegre, 2013. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/18756>>. Acesso: 10 de março de 2018.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo.** 17 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>. Acesso: 20 de março de 2018.

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. **História.** Institucional. Sousa, 20---. Disponível em <<http://ccjs.ufcg.edu.br/Paginas/Institucional/Historia.php>>. Acesso: 25 de agosto de 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. - 4. ed. - Barueri, SP: Manole, 2014.

_____. **Recursos Humanos:** o capital humano das organizações. São Paulo: Atlas, 2004.

CHRISPINO, Álvaro. **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. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso: 20 de fevereiro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Guia de Conciliação e Mediação Judicial:** orientação para instalação de CEJUSC. Brasília, 2015. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/06/1818cc2847ca50273fd110eafdb8ed05.pdf>>. Acesso: 27 de fevereiro de 2018.

_____. **100 maiores litigantes – 2011.** Brasília: CNJ, 2012. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/pesquisa_100_maiores_litigantes.pdf>. Acesso: 04 de março de 2018.

DUBRIN, Andrew J. **Fundamentos do Comportamento Organizacional.** Trad. James Sunderland Cook; Martha Malvezzi Leal; revisor técnico Reinaldo O. da Silva. – São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ELIAS, Lidiane. A Importância da Gestão de Conflitos nas Relações de Trabalho: um estudo de caso na Secretaria de Saúde de Biguaçu/SC. In: PEREIRA, Maurício Fernandes; et al. (Orgs.). **Contribuições para a Gestão do SUS.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2013. 231p. – (Gestão da Saúde Pública; v. 8). Disponível em <http://gsp.cursoscad.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2013/03/Artigo_07.pdf>. Acesso: 10 de março de 2018.

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes. (1915) In: FREUD, Sigmund. **Obras completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XIV.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [Orgs.]. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso: 10 de março de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRANJA, Sandra Inês Baraglio. **Manual de Mediação de Conflitos Socioambientais.** Ed. 1 - São Paulo: Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental. UMAPAZ - Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz, 2012. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/manual_mediacao_pdf_1339441673.pdf>. Acesso: 10 de abril de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANA, Raul Dalla; PAINES, Patrícia Andrade; BONALDO, Saul Azzolin; MÜLLER, Felipe Martins. **As organizações como fonte de conflitos de poder.** Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 9, número 3, p. 506-519, JUL. - SET. 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/10055>>. Acesso: 10 de abril de 2018.

LESSA, Sebastião José. **Do Processo Administrativo Disciplinar e da Sindicância**. 4 ed. Brasília: Brasília Jurídica, 2006.

LUCENA FILHO, Humberto Lima. **A constitucionalização da solução pacífica de conflitos na Ordem Jurídica de 1988**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13943>>. Acesso: 02 de março de 2018.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **A resolução dos conflitos e a função judicial**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MARODIN, Marilene; BREITMAN, Stella. A Prática Moderna da Mediação: integração entre a Psicologia e o Direito. In: ZIMERMAN, David; COLTRO, Antônio Carlos Mathias. **Aspectos Psicológicos na Prática Jurídica**. São Paulo: Millenium, 2008.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene C. O. Lopes. **A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública**. Revista de Administração Contemporânea [online], Curitiba, v.9, n.3, p. 9-31, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000300002>. Acesso: 29 de março de 2018.

MARTINELLI, Dante P.; ALMEIDA, Ana Paula de. **Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo**. – 1. ed. – 13, reimpr. – São Paulo: Atlas, 2014.

MARTINEZ ZAMPA, Daniel. **Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MARTINS, Angela Maria Martin; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes**. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.161, p. 566-592, jul./set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300566&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 02 de abril de 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. (1890) Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Penguin Group: Companhia das Letras, 2012. (versão online). Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205994/mod_resource/content/0/Marx_Engels-Manifesto%20do%20Partido%20Comunista_trad%20S.Tellaroli.pdf> Acesso: 18 de abril de 2018.

MASLOW, Abraham Harold. **Diário de Negócios de Maslow**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MEGGINSON, Leon C.; MOSLEY, Donald C.; PIETRI JR., Paul H. **Administração: conceitos e aplicações**. São Paulo: Harbra, 1986, p. 471-472.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 33 ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

MINAYO, Maria Cecília S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso: 18 de março de 2018.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Katia Denise. **A Mediação como Método de Resolução de Conflitos Interpessoais na Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100731>>. Acesso: 10 de abril de 2018.

MOREIRA, Katia Denise; OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. **A mediação aplicada na gestão de conflitos interpessoais universitária: estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** In: Anais do XII Colóquio Internacional de Gestion Universitaria nas Americas. Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97778/A%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Aplicada%20Na%20Gest%C3%A3o%20De%20Conflitos%20Interpessoais%20Universit%C3%A1ria%20Estudo%20De%20Caso%20Da.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso: 19 de março de 2018.

MOREIRA, Ricardo Bessa; CUNHA, Pedro. **Efeitos do conflito nas organizações: ameaça ou contributo para o desenvolvimento organizacional?** Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto, 2007, p. 152-161. Disponível em <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/443/1/152-161FCHS04-9.pdf>>. Acesso: 10 de março de 2018.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo.** 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.** 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações.** São Paulo: Summus, 2008.

NASCIMENTO, Talita Almeida de Campos; SIMÕES, Janaína Machado. **Análise da gestão de conflitos interpessoais nas organizações públicas de ensino profissionalizante em Nova Iguaçu – RJ.** REGE, São Paulo – SP, Brasil, v. 18, n. 4, p. 585-604, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rege/article/viewFile/49795/53899>>. Acesso: 22 de abril de 2018.

NEBOT, Joaquin Rodriguez. **Violencia y conflicto en los ámbitos educativos.** Buenos Aires: Ensayos y Experiencias. Ano 7, n. 35, p. 77-85, sept./oct. 2000.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

QUINN, Robert; THOMPSON, Michael; FAERMAN, Sue; MCGRATH, Michael. **Competências Gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

REDORTA, Josep. **Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

ROBBINS, Stephen Paul. **Fundamentos do Comportamento Organizacional**. Trad. Reynaldo Marcondes. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

RUIZ, Maria Dolores García. **El conflicto y sus tipos em el ambito escolar**. Revista Arista Digital. Núm. 52, enero, 2015. Disponível em <http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_5.pdf>. Acesso: 11 de outubro de 2018.

SILVA, Alexandre Oliveira; HAMMES, Lúcio Jorge; HAMMES, Itamar Luís. **A mediação de conflitos escolares: com a palavra os educadores do IFSul – Campus Bagé**. Revista Thema. Vol. 15, n. 1, pp. 228-40, 2018. Disponível em <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/781/735>>. Acesso: 18 de agosto de 2018.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. **O Conceito de Motivação na Psicologia**. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn. Vol. VII, nº 1, 2005, 119-132. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>>. Acesso: 20 de março de 2018.

TORRES, Sandra Carvalho. **Estilos de gestão construtiva de conflitos numa organização empresarial**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Mediação e Interculturalidades. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2012. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3533/3/DM_SandraTorres.pdf>. Acesso: 28 de março de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Relatórios da Pró-Reitoria de Educação. **Quantidade de alunos disponíveis por campus e curso – Semestre 2018.1**. Disponível em <https://pre.ufcg.edu.br:8443/RelatoriosPRE/flow.html?_flowId=viewReportFlow&_flowId=viewReportFlow&ParentFolderUri=%2FRelatorios%2FPublic&reportUnit=%2FRelatorios%2FPublic%2FdadosCursoPorPeriodo&standAlone=true>. Acesso: 24 de março de 2018.

_____. **Gerência de Assuntos Estudantis**. Portal da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFCG. Campina Grande. Publicado em 25 de agosto de 2017. Disponível em <<https://prac.ufcg.edu.br/coordenacao-de-apoio-estudantil-cae/gerencia-de-assuntos-estudantis-gae>>. Acesso: 09 de agosto de 2018.

_____. **Missão**. Portal da Ouvidoria da UFCG. Campina Grande. Publicado em 10 de dezembro de 2014. Disponível em <<http://ouvidoria.ufcg.edu.br/index.php/missao>>. Acesso: 09 de agosto de 2018.

_____. Resolução nº 026/2007. **Homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande**. Campina Grande. Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Publicada em 13 de dezembro de 2007. Disponível

em <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16262007.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2018.

_____. Resolução N° 10/2006. **Institui a Ouvidoria da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e dá outras providências**. Colegiado Pleno da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, 14 de junho de 2006. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12102006.pdf>. Acesso: 09 de agosto de 2018.

_____. **Regimento Geral**. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: UFCG, 2005. Disponível em <http://www.cstr.ufcg.edu.br/2014_ppgz/regimento_ufcg.pdf>. Acesso: 09 de agosto de 2018.

_____. **Estatuto**. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: UFCG, 2004. Disponível em <http://www.dca.ufcg.edu.br/admin/normas/estatuto_ufcg.pdf>. Acesso: 09 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas. **Conflito no ambiente de trabalho**. São Paulo: UNIFESP, 201-. Disponível em <<https://www.unifesp.br/reitoria/propeessoas/departamentos/saude-deptos/assistencia-saude/conflitos-saude>>. Acesso: 18 de agosto de 2018.

VALERO, Rosa Pulido; LÓPEZ, Sonsoles Calderón; SEOANE, Gema Martín; MOLINA, Beatriz Lucas. **Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora**. Revista Complutense de Educación. Vol. 25, n. 2, p. 375-392, 2014. Disponível em <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41610/42941>>. Acesso: 10 de outubro de 2018.

VÁZQUEZ, Susana Collado; VILÀ, María Asunción Vázquez. **Ética en las publicaciones científicas**. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, v. 4, p. 3-8, Mar. 2006. Disponível em <<https://revistas.uax.es/index.php/biociencia/article/view/652/608>>. Acesso: 10 de abril de 2018.

VELOSO, Renato; VIEIRA, Fernando de Oliveira. Reflexões sobre métodos alternativos de solução de conflitos na gestão de conflitos numa Autarquia Federal. In: **Anais do XIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Associação Educacional Dom Bosco – AEDB. Rio de Janeiro, 30 de outubro a 01 de novembro de 2016. Disponível em <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/25624265.pdf>>. Acesso: 10 de abril de 2018.

WAGNER, John A.; HOLLENBECK, John. R. **Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva**. Trad. Silvio Floreal Antunha. – São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO	() ALUNO	() PROFESSOR
CURSO / UNID. ACADÊMICA	() ADMINISTRAÇÃO () DIREITO	() C. CONTÁBEIS () SERVIÇO SOCIAL () UACC () UAD
PERÍODO ATUAL	(1º) (2º) (3º) (4º) (5º) (6º) (7º) (8º) (9º) (10º) (11º)	
GÊNERO	() Feminino () Masculino () Outro	
IDADE	() até 18 anos () de 19 a 22 anos () de 23 a 26 anos () de 27 a 30 anos () de 31 a 40 anos () de 41 a 50 anos () acima de 50 anos	

1. O QUE É CONFLITO?
(resposta única)

- () É uma vivência de efeitos negativos que deve/pode ser evitado.
 () É uma vivência de efeitos negativos que deve/pode ser estimulado.
 () É uma vivência de efeitos positivos que deve/pode ser evitado.
 () É uma vivência de efeitos positivos que deve/pode ser estimulado.
 () É uma vivência de efeitos positivos e negativos que deve/pode ser evitado.
 () É uma vivência de efeitos positivos e negativos que deve/pode ser estimulado.

2. QUAIS SÃO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS MAIS CONFLITANTES NO CCJS/UFCG?
(até 03 respostas)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aluno x Aluno
<input type="checkbox"/> Aluno x Professor
<input type="checkbox"/> Professor x Professor
<input type="checkbox"/> Professor x Gestor (de curso, Unidade, Centro...)
<input type="checkbox"/> Gestor x Gestor | <input type="checkbox"/> Gestor x Aluno
<input type="checkbox"/> Gestor x Outro funcionário (técnicos e terceirizados)
<input type="checkbox"/> Professor x Outro funcionário
<input type="checkbox"/> Aluno x Outro funcionário
<input type="checkbox"/> Entre outros funcionários |
|--|---|

3. QUAIS OS TIPOS DE CONFLITOS MAIS COMUNS NA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO?
(até 03 respostas)

A tipologia de conflitos apresentada foi elaborada por Redorta (2004)³ e traduzida/adaptada para este estudo.

- De **atribuição**: disputa porque o outro não assume a sua responsabilidade em determinada situação.
 De **autoestima**: disputa porque o orgulho pessoal de uma parte se sente ferido.
 De **estrutura**: disputa por um problema cuja solução requer longo prazo e esforços importantes de muitos.
 De **expectativas**: disputa porque não se cumpriu o que um esperava do outro.
 De **identidade**: disputa porque o problema afeta a maneira íntima de ser do indivíduo.
 De **inadaptação**: disputa porque modificar as coisas produz uma tensão que alguém não deseja.
 De **informação**: disputa por algo que se disse (ou não) ou que se entendeu de forma errada.
 De **inibição**: disputa porque claramente a solução do problema depende do outro.
 De **interesses**: disputa porque os interesses ou desejos de um são contrários aos do outro.
 De **legitimação**: disputa porque o outro não está autorizado a atuar como faz/fez/prende fazer algo.
 De **norma**: disputa devido ao descumprimento de uma norma legal ou social.
 De **poder**: disputa porque alguma parte quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
 De **recursos escassos**: disputa por algo que não existe suficientemente para todos.
 De **relações pessoais**: disputa porque habitualmente não há entendimento como pessoas.
 De **valores**: disputa porque os valores ou crenças fundamentais estão em jogo.

4. QUAIS OS MOTIVADORES QUE LEVAM PROFESSORES E ALUNOS A CONFLITAREM NO ÂMBITO DO CCJS/UFCG? (até 05 respostas)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Assédio (praticado pelo professor)
<input type="checkbox"/> Assédio (praticado pelo aluno)
<input type="checkbox"/> Baixo desempenho (aluno)
<input type="checkbox"/> Critérios de avaliação (professor)
<input type="checkbox"/> Descumprimento de acordos
<input type="checkbox"/> Desinteresse do aluno
<input type="checkbox"/> Desinteresse do professor
<input type="checkbox"/> Desrespeito por parte do aluno
<input type="checkbox"/> Desrespeito por parte do professor
<input type="checkbox"/> Diferenças de personalidade/comportamento
<input type="checkbox"/> Diferenças socioeconômicas
<input type="checkbox"/> Dificuldade do professor gerenciar a sala de aula
<input type="checkbox"/> Dificuldades metodológicas/didáticas (professor)
<input type="checkbox"/> Excesso de trabalho/estudo
<input type="checkbox"/> Falhas na comunicação | <input type="checkbox"/> Inflexibilidade das partes (uma ou ambas)
<input type="checkbox"/> Intenção (pré-disposição a conflitar)
<input type="checkbox"/> Mal entendidos
<input type="checkbox"/> Motivos ocultos (não externalizados/visíveis)
<input type="checkbox"/> Não serem ouvidos (alunos e/ou professores)
<input type="checkbox"/> Preconceito sobre o papel do professor/aluno
<input type="checkbox"/> Pessoaalidade na tomada de decisões
<input type="checkbox"/> Relação de poder (uma parte exerce/quêr exercer poder sobre a outra)
<input type="checkbox"/> Falta de assistência pedagógica (professor)
<input type="checkbox"/> Rivalidade entre as partes
<input type="checkbox"/> Valores/crenças/ideias/visões de mundo
<input type="checkbox"/> Uso inadequado do espaço e bens materiais
<input type="checkbox"/> Não sei
<input type="checkbox"/> Outro: _____ |
|---|--|

³ REDORTA. J. Cómo analizar los conflictos: la tipologia de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

Falta ao trabalho (professor)

Outro: _____

Falta às aulas (aluno)

Outro: _____

5. QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DO CONFLITO INTERPESSOAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO? (até 05 respostas)

- Altruísmo (preocupação com o outro, solidário...)
 Amadurecimento
 Aproximação entre as partes
 Compreensão sobre a(s) causa(s) do conflito
 Conclusões precipitadas acerca do outro
 Condutas com o intuito de afetar/intimidar o outro
 Conceber o outro como inimigo
 Dispêndio de energia para lidar com o conflito
 Revela/demarca identidades
 Desenvolve o sentimento de cooperação
 Desperdício de tempo
 Desmotivação
 Desvio do foco (foco no conflito)
 Egoísmo/individualidade
 Empatia (se colocar no lugar do outro)
 Estereótipos/estigmas sobre o outro
 Estende o conflito além do seu problema original
 Fragilização/rompimento da relação

- Flexibilidade nas relações (se torna mais flexível)
 Habilidade em resolver problemas
 Inspira criatividade para a resolução do conflito
 Motivação para obter melhores resultados
 Mudanças negativas no comportamento
 Mudanças positivas no comportamento
 Priorização dos interesses pessoais
 Racionalização (as pessoas passam a ser mais racionais)
 Reaproximação entre as partes
 Reconhecimento das diferenças
 Reflexão sobre o conflito
 Regulação (controle, ajuste) das relações sociais
 Tensões/sentimentos negativos entre as partes
 Violência dirigida ao outro (verbal, física...)
 Outro: _____
 Outro: _____
 Outro: _____

6. QUAIS OS ÓRGÃOS/MEIOS INSTITUCIONAIS RESPONSÁVEIS PELA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NA UFCG E/OU NO CCJS? (sem limite de respostas)

- Câmara de Ensino
 Colegiado do Curso
 Colegiado Pleno
 Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar (CPPAD)
 Conselho Administrativo (CONSAD)
 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)
 Coordenação do Curso
 Direção de Centro

- Núcleo de Assistência Estudantil (NAE)
 Ouvidoria
 Processo Administrativo Disciplinar (PAD)
 Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC)
 Pró-Reitoria de Ensino (PRE)
 Reitor
 Outro: _____
 Nenhuma das alternativas anteriores
 Não sei

7. QUAL(IS) O(S) MEIO(S) DE GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS UTILIZADOS NO CCJS/UFCG?

- Justiça tradicional
 Processo Administrativo Disciplinar (PAD)
 Meios alternativos (mediação)
 Diálogo informal entre as partes
 Outro meio. Qual?
 Não sei
 Nenhum

8. QUAL O MEIO DE GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS VOCÊ CONSIDERA O MAIS ADEQUADO PARA O CCJS/UFCG? (resposta única)

- Justiça tradicional
 Processo Administrativo Disciplinar (PAD)
 Meios alternativos (mediação)
 Diálogo informal entre as partes
 Outro meio. Qual?

Justifique sua resposta (obrigatória):

APÊNCIDE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO SUPERIOR FEDERAL**, coordenada pela Profa. Dra. Jônica Marques Coura Aragão e executada pelo pesquisador Thales Fabricio da Costa e Silva, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, do CCJS/UFCG.

Este estudo tem o objetivo de analisar se os mecanismos de resolução de conflitos interpessoais utilizados no CCJS/UFCG mostram-se adequados aos membros da comunidade acadêmica. A investigação se faz necessária pela ausência de estudos acerca da gestão de conflitos entre professores x alunos nas Instituições Federais de Educação (IFES) - apesar da alta prevalência desses conflitos na escolarização básica, identificada por diversos pesquisadores brasileiros - e a necessidade de pensar alternativas para a gestão de qualidade desses conflitos interpessoais.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você será submetido aos seguintes procedimentos: assinatura deste TCLE e o preenchimento do questionário da pesquisa, composto por 08 (oito) perguntas, com duração média de 15min para o seu preenchimento. O único risco envolvendo a sua participação é o vazamento das informações, para o qual o pesquisador se compromete a garantir a integridade dos formulários. Os benefícios da pesquisa estão relacionados à promoção do conhecimento a respeito do tema e à proposição de mecanismos de gestão de conflitos interpessoais adequados à realidade do CCJS.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

A coleta dos dados será realizada pelo pesquisador e, em caso de dúvidas, você poderá contata-lo pelo seguinte endereço de e-mail: thalespsic@gmail.com ou pelo telefone (84) 98121-7035. Qualquer dúvida a respeito dos princípios éticos da pesquisa poderá ser esclarecida junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/HUAC/UFCG, situado à Rua Dr. Carlos Chagas, S/N, São José, CEP 58.401-490, Campina Grande - PB, através do e-mail cep@huac.ufcg.edu.br ou pelo telefone (83) 2101-5545.

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Sousa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante