

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DIRETOR, LÍDER E GESTOR : ABORDAGENS MULTIFUNCIONAIS NO
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NATAL/
RN

ELBI HENRIQUE FERREIRA DE LIMA

Mestrado em Educação

Area de especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada por:
Prof. Doutor António Carlos da Luz Correia

2025

Sumário

Índice de Organogramas.....	3
Índice de Gráficos	3
Índice de Quadros	3
Siglas e Abreviações	3
Resumo.....	5
Abstract	6
Agradecimentos.....	8
Introdução	9
1. Justificativa e Delimitação do Tema	13
2. O Problema da pesquisa e sua relevância.....	14
3. Objetivos da pesquisa.....	16
4. Enquadramento Teórico e conceptual.	18
4.1. As Origens e a Evolução da Administração Educacional	18
4.2. Diálogos Luso-Brasileiros sobre Gestão Escolar	22
4.3. Liderança Escolar : Abordagens e Estilos.....	24
4.4 - A Realidade Educacional e os Efeitos da Violência Urbana nas Escolas de Natal / RN.....	26
4.5 - Tipologia dos Conflitos no Âmbito Escolar	31
4.6 - A Dimensão Temporal da Escola e os Desafios da Gestão em Contextos de Vulnerabilidade	38
4.7 - O Diretor Multifuncional no Enfrentamento da Violência nas Escolas Municipais de Natal/RN	42
5. Metodologia da pesquisa.....	45
5.1. Tipo de Estudo e Abordagem Metodológica.....	46
5.2. Localização do Estudo e Participantes	46
5.3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados.....	47
5.4. Delimitação Temporal da Pesquisa	49
6. Apresentação e Discussão dos Resultados	50
7. Considerações Finais	64
8. Referências	67
8.1. Legislação	73
8.2. Fontes Online	73
9. Apêndices.....	76

Apêndice A – Consentimento Informado.....	77
Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada e explicações.	78
Apêndice C – Questionário aplicado as gestoras escolares	87
Apêndice D - Transcrição da entrevista do Diretor da Escola Alfa	96
Apêndice E - Transcrição da entrevista do Diretor da Escola Beta	104

Índice de Organogramas

Organograma 1 – Matrizes disciplinares da Administração Educacional.....	19
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Gráfico temporal das etapas da pesquisa.....	50
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização das Escolas pesquisadas (2025).....	52
Quadro 2 – Síntese das Entrevistas e Observações nas Escolas participantes de Natal-RN.....	54
Quadro 3 – Ocorrências de Violência relatadas durante a pesquisa.....	57

Siglas e Abreviações

AE – Administração Educacional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FBSP – Forum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional da Educação

RN – Rio Grande do Norte

SESED – Secretaria de estado da Segurança Pública e da Defesa Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations International children's Emergency Fund)

PPP – Projeto Politico Pedagógico

EA – Escola Alfa

EB – Escola Beta

Resumo

A presente dissertação insere-se em um contexto sociocultural marcado pelo avanço da violência nas escolas públicas brasileiras, com destaque para a cidade de Natal / RN, Brasil.

Intitulada *Diretor, Líder e Gestor: Abordagens Multifuncionais no enfrentamento da Violência nas Escolas municipais de Natal / RN*, a pesquisa examina o papel multifacetado do diretor escolar como figura central no enfrentamento da violência escolar, articulando competências administrativas, pedagógicas e relacionais. A investigação associa fundamentos teóricos da Administração Educacional (AE) à realidade empírica vivida nas escolas municipais, com foco em um determinado bairro que chamaremos de bairro X, onde o cenário urbano é impactado por altos índices de criminalidade e tráfico de drogas, segundo registros da imprensa local (Agora RN, 2024; Globo News, 2024).

A pesquisa adota a metodologia de estudo de caso múltiplo, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. Como campo de investigação, foram selecionadas duas escolas públicas municipais. A escolha dessas duas unidades possibilita uma análise comparativa das estratégias de gestão e das práticas diretivas, considerando seus contextos sociais semelhantes.

A recolha de dados incluiu questionários com questões abertas e fechadas, entrevistas semiestruturadas e observação participante, permitindo a análise das expressões da violência no cotidiano escolar e da frequência com que ocorrem. A pesquisa sustenta que é essencial que o diretor escolar desenvolva competências para atuar em contextos marcados pela diversidade sociocultural, adotando práticas que valorizem a pluralidade dos alunos e favoreçam a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e pacífico. Além disso, destaca-se a importância de formar diretores capazes de atuar como negociadores entre os diferentes atores da comunidade educativa bem como a urgência de ampliar o suporte institucional e fortalecer redes colaborativas que subsidiem e qualifiquem o trabalho da gestão nas escolas públicas do Brasil.

Palavras-chave: Violência escolar. Diretor, Gestão educacional. Liderança escolar, Natal-RN.

Abstract

This dissertation is set within a sociocultural context marked by the growing incidence of violence in Brazilian public schools, with particular emphasis on the city of Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

Entitled *Principal, Leader, and Manager: Multifunctional Approaches to Addressing Violence in the Municipal Schools of Natal/RN*, the study examines the multifaceted role of the school principal as a central figure in confronting school violence, combining administrative, pedagogical, and relational competencies. The research integrates theoretical foundations of Educational Administration (EA) with the empirical reality of municipal schools, focusing on a specific neighborhood in Natal, where the urban setting is affected by high rates of crime and drug trafficking, as reported by the local press (Agora RN, 2024; Globo News, 2024).

The research employs a multiple case study methodology, with a qualitative approach and a descriptive-analytical framework. Two municipal public schools were selected as the research setting. This selection allows for a comparative analysis of management strategies and leadership practices, given their similar social contexts.

Data collection included questionnaires with both open- and closed-ended questions, semi-structured interviews, and participant observation, allowing for the examination of manifestations of violence in school daily life and their frequency. The research argues that it is essential for school principals to develop the skills required to operate in contexts marked by sociocultural diversity, adopting practices that value student plurality and foster the construction of a more inclusive and peaceful school environment. Furthermore, it underscores the importance of training principals to act as mediators among the various stakeholders in the educational community, as well as the urgency of expanding institutional support and strengthening collaborative networks that underpin and enhance school management work in Brazil's public education system.

Keywords: School violence; Principal; Educational management; School leadership; Natal-RN.

Agradecimentos

A realização deste estudo é fruto de um percurso longo e exigente, marcado por vários desafios, no qual o apoio e a orientação recebidos foram decisivos.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Carlos da Luz Correia, manifesto profundo reconhecimento pela valiosa orientação, pelo incentivo generoso e, sobretudo, pela paciência demonstrada ao longo deste percurso. O seu rigor técnico e acompanhamento cuidadoso foram essenciais para a realização desta investigação.

Aos Professores do Mestrado, agradeço pela partilha de conhecimentos, pela abertura ao diálogo e pelo estímulo intelectual que fomentaram em mim o interesse e o entusiasmo pelo aprofundamento académico.

Às diretoras das escolas participantes desta pesquisa, registro minha sincera gratidão pela disponibilidade em partilhar suas experiências como gestoras, expondo desafios e conquistas com espírito de colaboração e compromisso.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, expresse o mais genuíno apreço e reconhecimento.

*A racionalização do ato educativo escolar,
traduzida na discursividade pedagógica, atribui-
lhe uma vocação natural que impede mais do que
facilita a alteração do paradigma das atividades
escolares, do sentido dos saberes escolares, do
trabalho discente e docente, da própria
finalidade da escola.*

— António carlos da Luz Correia

Introdução

A escola, enquanto instituição social e cultural, exerce papel central na formação dos indivíduos e na mediação das relações sociais, sendo atravessada por afetos, tensões e conflitos que refletem, muitas vezes, as dinâmicas desafiadoras da sociedade contemporânea. Assim como a família, a escola está imersa em interações intensas, onde os laços afetivos e as relações interpessoais moldam as experiências vividas por professores, alunos, gestores e demais atores da comunidade educativa.

Conforme destaca Barroso (2007, p. 154), cada escola configura-se como uma organização específica, atravessada por constrangimentos externos e dinâmicas internas. Trata-se de uma instituição complexa e afetivamente densa, em que o cotidiano é permeado por disputas simbólicas, expectativas divergentes e projeções que incidem diretamente sobre os processos de ensino, aprendizagem e gestão. Essas interações, por vezes, desencadeiam mal-entendidos, ressentimentos e até manifestações de violência, tanto simbólica quanto física.

A presença crescente de episódios de violência no ambiente escolar brasileiro, especialmente nas escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social, torna evidente a fragilidade das instituições educativas diante de um cenário de desigualdades, ausência de políticas de apoio e deterioração do tecido social. Como aponta Tiba (2004), a violência escolar não é um fenômeno isolado, mas uma extensão da violência social que atravessa o cotidiano das comunidades.

Nas últimas décadas, é crescente a inserção de elementos que deveriam ser estranhos ao ambiente escolar, como a dor, o medo e a insegurança, que passaram a compor seu cotidiano.

Esse cenário revela o sofrimento de múltiplos sujeitos. Alunos que, ao invés de sentirem prazer na aprendizagem, revelam resistência e desinteresse, muitas vezes associados a traumas, exclusão social ou contextos de vulnerabilidade. Professores que, pressionados por demandas administrativas, curriculares e disciplinares, vivenciam a perda do reconhecimento social de sua função e sofrem com a sobrecarga emocional e a precarização de suas condições de trabalho (Tardif, 2002). Pais que delegam à escola a responsabilidade pela formação de seus filhos, sem, por vezes, estabelecer uma parceria real com o processo educativo. E, por fim, uma sociedade que, mesmo ainda acreditando

na educação como via de transformação social, observa com inquietação a crise de autoridade e os limites de atuação da escola diante das opressões contemporâneas.

É importante compreender que tais fenômenos não são recentes, nem isolados. Eles se relacionam a um histórico de desvalorização da educação no Brasil, marcado pela escassez de investimentos, pela fragmentação das políticas públicas e pela ausência de uma cultura consolidada de respeito e pertencimento escolar. Como argumenta Dourado (2010), a falta de continuidade e coerência na formulação das políticas educacionais compromete a estrutura organizativa das escolas, afetando diretamente seu clima institucional.

Nesse contexto, o papel do diretor escolar torna-se ainda mais central. O gestor contemporâneo não é apenas um técnico administrativo, mas um ator político e pedagógico capaz de articular diferentes dimensões do trabalho escolar: O planejamento estratégico, a liderança participativa, a mediação de conflitos e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Conforme nos alertam Bolívar e López Yáñez (2009), liderar uma escola hoje exige saber transitar entre os desafios burocráticos e as dimensões simbólicas e afetivas da instituição, promovendo coesão entre os atores escolares em contextos muitas vezes marcados pela fragmentação.

A violência, seja ela simbólica, física ou institucional, tem sido um dos fatores mais desestabilizadores do ambiente escolar. As manifestações de bullying, agressões entre estudantes, desrespeito à autoridade docente, vandalismo e consumo de substâncias ilícitas não apenas comprometem a convivência escolar, como também colocam em xeque a capacidade da escola de cumprir sua função social de proteção e formação. Para Abramovay e Rua (2002), essas manifestações refletem o descompasso entre a escola e os contextos sociais nos quais está inserida, exigindo uma atuação gestora pautada na escuta, no cuidado e na mediação.

Diante disso, a atuação do diretor precisa ser reformulada sob uma ótica multifuncional e relacional. Como propõe Barrère (2005), o gestor eficaz é aquele que constrói presença ativa na escola, que circula pelos espaços, que ouve professores, que interage com os alunos, que valoriza as relações interpessoais como estratégia de governança e cuidado institucional. A liderança não pode ser exercida a partir de um gabinete isolado, mas deve manifestar-se em ações concretas de escuta, acolhimento e intervenção qualificada.

Nesse sentido, cabe ao diretor desenvolver práticas de gestão que considerem as múltiplas dimensões da vida escolar: pedagógica, organizacional, social e emocional. Deve saber delegar tarefas, estimular o protagonismo docente e discente, intervir em conflitos com equilíbrio e promover um ambiente de pertencimento. Isso exige, por parte do gestor, uma escuta atenta, uma presença constante e a adoção de estratégias que promovam a corresponsabilidade e o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Como bem destaca Barroso (2005), o diretor é um mediador entre lógicas distintas: as exigências da administração pública, as necessidades do corpo docente, as expectativas das famílias e os anseios dos alunos. Seu desafio é equilibrar essas demandas, construindo pontes e transformando a escola em um espaço de diálogo, inclusão e ressignificação das práticas educativas.

Nas escolas públicas de Natal, particularmente aquelas em contextos de vulnerabilidade social, como as localizadas no bairro X, esse desafio ganha contornos ainda mais agudos. A violência presente no entorno e, muitas vezes, no interior das escolas exige do gestor uma postura ativa e humanizadora, que considere não apenas os resultados pedagógicos, mas também a proteção dos sujeitos escolares. Os diretores precisam ser preparados para atuar com competência técnica, sensibilidade social e inteligência emocional.

Logo, torna-se evidente que o papel da gestão escolar, e particularmente do diretor escolar, é fundamental para a consolidação de uma escola democrática, segura e humanizadora. Apesar dos avanços legais, como os dispositivos da Lei Complementar municipal nº 87/2008, ainda há um descompasso entre a prescrição normativa e a prática cotidiana da gestão. Isso reforça a necessidade de formação continuada, apoio institucional e redes de cooperação que deem sustentação à atuação gestora nas escolas públicas brasileiras.

A gestão escolar, nesse cenário, assume papel estratégico na construção de um ambiente seguro, participativo e acolhedor. O diretor escolar, enquanto gestor e líder, precisa atuar não apenas como administrador de recursos e processos burocráticos, mas, sobretudo, como articulador de relações humanas, mediador de conflitos e promotor de uma cultura de paz. Para tanto, é necessário desenvolver competências relacionais, éticas e pedagógicas que contribuam para o fortalecimento do clima institucional e para a transformação do espaço escolar em um território de inclusão e de diálogo (Paro, 2010).

A escola pública brasileira, ainda marcada por desigualdades históricas e estruturais, enfrenta desafios como a evasão escolar, o desinteresse dos estudantes, a

sobrecarga dos professores e a ausência de políticas públicas eficazes. Segundo Arroyo (2012), os profissionais da educação, sobretudo nas redes municipais, lidam diariamente com a precariedade das condições de trabalho, a falta de reconhecimento e a complexidade das demandas sociais que atravessam o ambiente escolar.

Diante desse contexto, esta dissertação, a presente pesquisa, propõe-se a investigar o papel do diretor escolar em instituições públicas municipais de Natal/RN, frente à realidade da violência escolar. O estudo parte da constatação de que a violência escolar é multifacetada e demanda uma atuação integrada por parte da gestão escolar, articulando ações pedagógicas, administrativas e comunitárias.

A escolha por abordar o diretor como figura multifuncional está ancorada na compreensão de que sua atuação ultrapassa a gestão de recursos e envolve a liderança de pessoas, o enfrentamento de conflitos e a mediação das relações entre a escola e a comunidade. Como destaca Libâneo (2012), o gestor escolar é convocado a exercer liderança pedagógica, promover a formação continuada dos docentes e construir coletivamente o projeto político-pedagógico da escola, com vistas à transformação da realidade.

Ao longo deste trabalho, serão discutidas as abordagens teóricas que embasam a Administração Educacional, assim como as estratégias utilizadas pelos diretores escolares no enfrentamento da violência nas instituições públicas municipais. Serão analisadas também as implicações da legislação local, como a Lei Complementar nº 87/2008, e as diretrizes institucionais que moldam a prática da gestão democrática local.

A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem de estudo de caso múltiplo, envolvendo duas escolas municipais, selecionadas por apresentarem contextos de vulnerabilidade social acentuada. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental como técnicas de coleta de dados.

A presença do gestor escolar como liderança atuante e acessível, comprometida com a escuta ativa e com a promoção de uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na corresponsabilidade, é um fator importante para a superação dos conflitos escolares. Como sublinha Day (2007), o diretor que se envolve diretamente no cotidiano da escola, valoriza os saberes dos seus pares e promove espaços de participação efetiva, contribui significativamente para o fortalecimento do projeto educativo e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

1. Justificativa e Delimitação do Tema

A relevância deste tema é fundamentada por uma triangulação de motivações sociais, acadêmicas e pessoais. Minha condição de natalense e meu contato direto com a realidade local, através de relatos midiáticos e experiências de proximidade, permitiram-me observar as dinâmicas que permeiam as escolas públicas em âmbito local.

A cidade de Natal, embora marcada por sua relevância cultural e paisagística, apresenta um quadro complexo de violência que atinge não apenas os espaços urbanos, mas também o ambiente escolar. Nesse cenário, a violência não pode ser reduzida a episódios de indisciplina, mas deve ser compreendida como reflexo das tensões sociais e estruturais que atravessam as instituições educativas. Tal dinâmica evidencia a fragilidade da escola diante das pressões externas, exigindo uma gestão que ultrapasse funções burocráticas e assuma caráter preventivo e mediador. Assim, os diretores escolares situam-se em posição estratégica, demandando habilidades multifuncionais capazes de articular dimensões administrativas, pedagógicas e comunitárias de modo a enfrentar, de forma integrada, os desafios impostos pela realidade social.

Do ponto de vista acadêmico, o tema insere-se no campo da Administração Educacional (AE), que se destaca como área de estudo interdisciplinar voltada para a análise e melhoria das práticas de gestão escolar. Ao relacionar os fundamentos teóricos da AE com a realidade prática das escolas de Natal, o estudo busca contribuir para a literatura científica, destacando o papel importante da liderança escolar, ao propor estratégias no enfrentamento de desafios complexos, como a violência.

Essa pesquisa oferece uma possibilidade de explorar as particularidades desse contexto, valorizando as vozes dos gestores, professores, alunos e comunidades locais. Dessa forma, o tema reflete não apenas um interesse acadêmico, mas também um compromisso social e pessoal com o fortalecimento das escolas de Natal como espaços seguros e inclusivos, fundamentado em uma combinação de vivência local e rigor acadêmico.

2. O Problema da pesquisa e sua relevância

A presente investigação busca compreender o papel estratégico dos diretores escolares diante do avanço da violência nas instituições públicas de ensino municipal. Ancorada no campo da Administração Educacional, a pesquisa considera que a liderança exercida por esses gestores não se restringe a funções administrativas, mas envolve a capacidade de criar condições para o desenvolvimento de ambientes escolares inclusivos, seguros e propícios à aprendizagem.

Ao considerar a Administração Educacional como um campo interdisciplinar que articula teoria e prática, este estudo parte do pressuposto de que a gestão escolar, mais do que uma função técnica, exige competências sociais, políticas e éticas. De acordo com Lück (2009), o diretor é o principal articulador do projeto pedagógico da escola, sendo responsável não apenas pela organização dos recursos materiais e humanos, mas também pela promoção de uma cultura institucional baseada na cooperação, no diálogo e no respeito mútuo. Esses elementos, quando articulados de forma consistente, constituem o alicerce para a construção de ambientes inclusivos e seguros, fortalecendo o clima escolar e ampliando as condições para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Administração Educacional, enquanto campo científico, oferece fundamentos essenciais para compreender a função diretiva em contextos adversos, especialmente no que se refere à mediação de conflitos, à construção de vínculos com a comunidade e à implementação de políticas públicas voltadas à segurança e ao bem-estar educacional.

No Brasil, o processo de descentralização administrativa inaugurado pela Constituição Federal de 1988 conferiu maior autonomia às escolas, exigindo dos diretores competências ampliadas para atuar em diferentes frentes: pedagógica, administrativa, financeira e relacional. Essa descentralização, reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), demanda uma liderança escolar comprometida com a democratização da gestão e com a efetivação dos princípios constitucionais que asseguram uma educação de qualidade a todos. No contexto específico de Natal/RN, a Lei Complementar nº 87/2008 estabelece diretrizes para a gestão democrática das escolas municipais, o que inclui a participação ativa da comunidade escolar e a responsabilização compartilhada pelos resultados educacionais. Apesar do avanço legal, persistem desafios para que essa

autonomia se traduza em ações concretas capazes de enfrentar o cotidiano de violência, exclusão e insegurança que marcam muitas escolas da rede pública.

Nesse cenário, o diretor escolar assume papel central como líder multifuncional, cujo desempenho impacta diretamente o ambiente institucional. Sua atuação, entretanto, não pode ser compreendida como solitária, mas como parte de uma rede de relações que envolve professores, estudantes, famílias, gestores públicos e organizações da sociedade civil. Como destacam Day et al. (2016), a liderança transformadora está associada à capacidade de mobilizar a comunidade educativa em torno de um projeto comum, fundamentado na convivência pacífica, na equidade e no compromisso com a aprendizagem. É nesse horizonte que se insere o presente estudo, ao buscar compreender como os gestores escolares de Natal enfrentam a violência, quais estratégias mobilizam e que apoios institucionais lhes são oferecidos, ou negados, para o exercício eficaz de sua função.

Parte-se do pressuposto de que não basta identificar a violência como fenômeno generalizado: é necessário analisar suas manifestações concretas, suas raízes estruturais e seus impactos sobre as dinâmicas escolares. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer o diretor como sujeito político e pedagógico, capaz de promover transformações no cotidiano escolar por meio da mediação de conflitos e da construção de vínculos comunitários.

À luz dessa compreensão, este trabalho não se limita a descrever a realidade das escolas de Natal, mas busca analisá-la criticamente, relacionando teoria e prática, legislação e experiência institucional. Pretende-se, assim, contribuir para o debate acadêmico sobre a liderança educacional em contextos de vulnerabilidade, reforçando a importância de uma gestão integrada e humanizada. A relevância da pesquisa reside em sua capacidade de articular os fundamentos da Administração Educacional às demandas concretas da escola pública, oferecendo subsídios para a reflexão sobre práticas de gestão mais sensíveis à realidade da comunidade educativa.

3. Objetivos da pesquisa

A escolha do tema *Diretor, Líder e Gestor: Abordagens Multifuncionais no Enfrentamento da Violência nas Escolas Municipais de Natal/RN*, fundamenta-se em sua relevância acadêmica e social, articulando a produção científica no campo da (AE) às demandas concretas das escolas situadas em territórios de vulnerabilidade. Como observa Nóvoa (1995), a liderança escolar não pode ser reduzida à gestão burocrática, mas deve ser compreendida como prática política e pedagógica, capaz de integrar diferentes dimensões da vida escolar e responder a desafios estruturais.

Nesse sentido, o diretor escolar emerge como figura central não pela concentração de responsabilidades, mas pela sua capacidade de articular processos coletivos. Conforme argumenta Barroso (2005), a autonomia da escola depende de uma liderança que saiba mediar interesses, negociar recursos e construir sentidos compartilhados para o trabalho educativo.

No campo acadêmico, a discussão insere-se de modo claro na área da Administração Educacional, compreendida como campo de estudo interdisciplinar voltado à análise, problematização e aprimoramento das práticas de gestão escolar. A partir das contribuições de autores como Lück (2009), Barroso (2002) e Day et al. (2016), compreende-se que o diretor escolar contemporâneo precisa incorporar um conjunto ampliado de competências técnicas, políticas, éticas e relacionais, capazes de responder a desafios multifacetados, como a violência institucionalizada. O presente estudo, ao propor a investigação de diretores escolares atuantes na rede pública de Natal/RN, pretende contribuir trazendo elementos empíricos que dialoguem com os fundamentos teóricos da Administração Educacional e, ao mesmo tempo, reflitam as especificidades do território pesquisado.

Além disso, observa-se uma lacuna significativa na produção científica que trate, de forma aprofundada, da atuação de gestores escolares na capital potiguar frente ao problema da violência escolar. A maioria dos estudos ainda tende a generalizar os contextos urbanos ou a concentrar-se nas grandes capitais do Sudeste e Sul do país, desconsiderando realidades de outras regiões. Diante disso, a presente pesquisa se propõe a valorizar os saberes locais, as estratégias adotadas em nível municipal, as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos gestores e as potencialidades existentes nas práticas escolares que buscam enfrentar a violência por meio da mediação de conflitos, da escuta qualificada e da articulação comunitária.

A relevância deste estudo ultrapassa os limites da investigação acadêmica e manifesta-se como compromisso social e ético com o fortalecimento das escolas públicas como espaços democráticos, seguros e humanizados. O tema escolhido reflete não apenas uma motivação pessoal, mas um engajamento com a construção de uma escola que resista às lógicas de exclusão, que valorize as relações humanas e que assuma a liderança como instrumento de transformação. Ao trazer à tona o debate sobre o papel multifuncional do gestor escolar no enfrentamento da violência, o presente trabalho busca, assim, contribuir tanto para a produção de conhecimento quanto para a qualificação das práticas educativas no município de Natal e, por extensão, em contextos similares.

4. Enquadramento Teórico e conceptual.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o enquadramento teórico e conceptual que sustenta a investigação, situando a Administração Educacional no campo dos estudos académicos e destacando contributos que permitem compreender a atuação do diretor escolar em contextos de vulnerabilidade. O percurso teórico aqui delineado busca articular diferentes abordagens e modelos, de modo a fornecer uma base estruturada para a análise desenvolvida.

4.1. As Origens e a Evolução da Administração Educacional

A Administração Educacional (AE), enquanto campo de estudo, emergiu como resposta às demandas sociais e organizacionais do início do século XX, consolidando-se como área de formação universitária a partir da década de 1950. Nos Estados Unidos, a AE foi inicialmente concebida para atender ao crescimento das matrículas escolares e à necessidade de transparência e eficiência na gestão pública, impulsionada pelos princípios da administração científica, com os postulados por Frederick Taylor (Brassard, 2000 citado por Barroso, 2002).

Os programas de formação em AE, estruturados com base em modelos mecanicistas, refletiam o foco da época na organização do trabalho e na padronização de processos. Contudo, o campo expandiu-se rapidamente, incorporando contribuições da Sociologia, Psicologia e Antropologia, ampliando sua abordagem para considerar as interações sociais e culturais nas organizações educacionais. Esse movimento reforçou o papel estratégico da AE na construção de políticas públicas e na promoção da autonomia das escolas.

Embora a AE tenha suas origens nos Estados Unidos, sua disseminação global ocorreu de forma gradual e desigual. Em países de tradição anglo-saxônica, como Canadá, Reino Unido e Austrália, o campo começou a se consolidar na década de 1970, enquanto na Europa continental, sua institucionalização foi mais tardia. Na França e em Portugal, a AE só começou a se desenvolver sistematicamente no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, inicialmente vinculada a abordagens jurídico-administrativas. Em Portugal, conforme destaca Barroso (2002, p. 288), a Administração Educacional (AE) tem adquirido crescente relevância como campo de estudo e de prática, especialmente em

razão das reformas educacionais que promovem a descentralização e a ampliação da autonomia das escolas. Trata-se de um campo de natureza multidisciplinar, constituído por diversas áreas científicas que compartilham dimensões comuns de análise, conforme representado na figura a seguir.



Organograma 1 – Matrizes disciplinares constitutivas da Administração Educacional
Fonte: Adaptado de Barroso (2002, p. 288).

O organograma em questão, sintetiza por meio de um arranjo gráfico claro e objetivo, a complexidade epistemológica da Administração Educacional, revelando seu caráter interdisciplinar e multirreferenciado. Tal configuração evidencia que esse campo não se constitui de maneira isolada, mas sim como produto da articulação entre distintas áreas do conhecimento, cujos aportes teóricos e práticos se entrelaçam no exercício da gestão educacional.

No núcleo da representação visual localiza-se a Administração Educacional, concebida como uma instância integradora de saberes provenientes das Ciências Sociais, da Educação, da Administração, do Direito e da Psicologia. A partir deste centro, desdobram-se seis eixos estruturantes: Ciências da Administração, Psicologia Social, Sociologia, Política, Direito Administrativo e Ciências da Educação. Cada um desses eixos fornece referenciais analíticos e operacionais fundamentais para a compreensão e condução dos processos administrativos no interior das instituições escolares.

De acordo com Barroso (2002, p.294), não se deve compreender a Administração Educacional como uma atividade meramente técnica ou instrumental, limitada à aplicação de normas e procedimentos burocráticos. Trata-se, antes, de uma prática social historicamente situada, marcada por disputas simbólicas e relações de poder que transcendem os limites formais da organização escolar. A escola, nesse sentido, é concebida como uma instituição permeada por condicionantes externos, sociais, culturais e políticos, mas igualmente dinâmica em sua dimensão interna, constituída pela ação de sujeitos e por sua cultura organizacional própria. Como afirma o autor, a escola é “atravessada por condicionalismos sociais e culturais que lhe são exteriores, mas também marcada por dinâmicas internas próprias, pela ação dos seus atores e pela sua cultura organizacional” (Barroso, 2002, p. 280).

Entre os campos que mais diretamente influenciam a prática cotidiana da gestão escolar, destacam-se as Ciências da Administração, que oferecem subsídios para o planejamento estratégico, a liderança institucional e a organização sistêmica do trabalho educativo. O Direito Administrativo assegura o conhecimento normativo necessário ao cumprimento das exigências legais e ao funcionamento da escola como ente público, enquanto a Psicologia Social contribui para a compreensão das interações humanas, dos processos de liderança e dos aspectos motivacionais que atravessam a vida organizacional.

No eixo da Sociologia, com destaque para a Sociologia da Educação e a Sociologia das Organizações Educativas, a escola é analisada como espaço de reprodução e transformação social, onde se desenrolam processos de exclusão, inclusão, resistência e mobilização. Essas perspectivas possibilitam a leitura crítica da escola como instituição imersa em contradições históricas e estruturais.

O domínio da Política Educacional, por sua vez, compreende as relações entre Estado e educação, o desenho de políticas públicas, os modelos de financiamento e a economia da educação. Ao compreender tais elementos, o gestor amplia sua capacidade de análise sobre os determinantes macroestruturais que impactam a realidade escolar. Finalmente, as Ciências da Educação, compostas por saberes da Pedagogia, da Didática e do Currículo, fornecem a base pedagógica imprescindível para a mediação entre gestão e projeto pedagógico, fortalecendo o papel da direção escolar no acompanhamento das práticas docentes e no alinhamento entre os objetivos educacionais e as necessidades da comunidade escolar.

Portanto, a compreensão da Administração Educacional à luz dessa arquitetura multidisciplinar permite não apenas o domínio técnico dos processos de gestão, mas sobretudo uma atuação reflexiva, ética e transformadora, orientada pela busca da qualidade social da educação e pela construção de uma escola democrática, inclusiva e sensível aos desafios contemporâneos.

Um dos aspectos centrais da AE, é o estudo do papel do diretor escolar, cuja função evoluiu significativamente ao longo do tempo. Inicialmente concebido como gestor técnico encarregado de recursos e normas, o diretor passou a ser visto como líder pedagógico e articulador comunitário, responsável por alinhar as práticas administrativas aos objetivos educacionais mais amplos, como a promoção da qualidade do ensino e a redução das desigualdades (Ball, 1994). Essa transformação é particularmente relevante no contexto contemporâneo, onde os diretores enfrentam desafios complexos, incluindo a mediação de conflitos e o enfrentamento da violência escolar.

Na Europa continental, a profissionalização do cargo de diretor escolar foi gradativa, frequentemente vinculada a reformas educacionais que buscavam equilibrar a autonomia escolar com a responsabilidade pública. Atualmente, o diretor é reconhecido como um ator plural e estratégico, exercendo papéis que vão além da gestão administrativa, englobando liderança pedagógica e a construção de uma cultura escolar colaborativa. Essa evolução destaca a importância da formação específica para o cargo, que precisa incorporar tanto competências técnicas quanto habilidades relacionais.

No contexto das escolas brasileiras, e particularmente nas escolas municipais de Natal/RN, os diretores enfrentam desafios adicionais decorrentes das dinâmicas sociais e da violência escolar. Em 2018, a cidade ocupava a quarta posição no ranking mundial, com uma taxa de 102,56 homicídios por 100 mil habitantes (O Portal N10, 2018). Apesar da redução nos índices de homicídios nos anos seguintes, a violência permanece uma preocupação significativa para a comunidade local.

Nesse cenário, a Administração Educacional, com a sua base teórica e prática na formação de líderes educacionais, revela-se uma ferramenta indispensável para capacitar os diretores a enfrentar as adversidades durante o percurso de atividades.

4.2. Diálogos Luso-Brasileiros sobre Gestão Escolar

A análise comparada entre os sistemas de gestão educacional de Portugal e do Brasil, especialmente no tocante ao papel dos diretores escolares na mediação de conflitos e enfrentamento da violência, revela uma convergência de desafios e, ao mesmo tempo, especificidades marcadas pelos contextos sociopolíticos e normativos. A leitura crítica da obra de João Barroso e Luís Miguel Carvalho (2009) contribui significativamente para a compreensão ampliada da função diretiva enquanto eixo de liderança transformacional e agente político nas escolas públicas contemporâneas.

Em Portugal, conforme assinalam os autores, o cargo de diretor passou por profundas reformas institucionais desde a Revolução dos Cravos, culminando com o Decreto-Lei nº 75/2008, que institui formalmente a figura do diretor como agente unipessoal de gestão, rompendo com o modelo colegiado até então predominante. Essa transformação objetivou a consolidação de lideranças “fortes e visíveis” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 3), aptas a promover o projeto educativo das escolas em articulação com os objetivos estratégicos definidos pela comunidade educativa.

No Brasil, ainda que a gestão democrática esteja constitucionalmente assegurada, sua efetivação enfrenta resistências históricas e institucionais. A centralidade do diretor escolar nas decisões pedagógicas e administrativas nem sempre é reconhecida por mecanismos formais de autonomia, tampouco fortalecida por uma política consistente de formação continuada e apoio técnico. Na prática, muitos gestores brasileiros lidam com demandas desproporcionais, especialmente em áreas de vulnerabilidade social como os bairros periféricos de Natal, onde os índices de violência impactam diretamente a rotina escolar e exigem do diretor uma postura multifuncional que combina mediação, liderança relacional, supervisão pedagógica e contenção de crises.

Barroso (2008) observa que, em Portugal, a gestão escolar é fortemente atravessada por lógicas de regulação externa, estruturadas em metas, contratos de autonomia e mecanismos de avaliação de desempenho. Esse modelo demanda dos diretores não apenas competências político-administrativas, mas também capacidade de negociação com diferentes atores, como famílias, municípios e órgãos descentralizados do Ministério da Educação. No Brasil, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) proponha a gestão participativa, sua implementação muitas vezes se restringe a um discurso formal, desvinculado de práticas efetivas de descentralização e de fortalecimento da autonomia escolar.

Nesse cenário, os diretores das escolas municipais de Natal assumem papel estratégico, uma vez que sua atuação ultrapassa o cumprimento de metas educacionais e se orienta para a reconstrução de vínculos de pertencimento, para a promoção de proteção social e para a consolidação de uma cultura institucional de justiça e equidade. É justamente nesse ponto que ganha relevância o conceito de liderança político-social, desenvolvido por Barroso e Carvalho (2009), que entende o diretor como “mediador entre lógicas e interesses diferentes” (p. 5), capaz de articular consensos mínimos em torno do bem comum educativo. Tal perspectiva reforça a ideia de que a função diretiva não pode ser reduzida a aspectos técnicos, mas deve englobar a mediação de conflitos e a transformação de culturas escolares marcadas pela violência em práticas de convivência e escuta.

Entre esses conflitos, destaca-se a questão da heterogeneidade discente, frequentemente associada à intensificação de tensões no cotidiano escolar. A diversidade de trajetórias, expectativas e condições sociais, quando não adequadamente reconhecida, tende a potencializar situações de exclusão e violência simbólica. Em Portugal, a gestão escolar tem buscado responder a esse desafio mediante dispositivos pedagógicos flexíveis, como o ensino modular, a tutoria entre pares e a gestão diferenciada do tempo escolar. No Brasil, embora ainda tímidas e fragmentadas, iniciativas semelhantes indicam a urgência de incorporar estratégias inovadoras que reconheçam a diversidade como eixo estruturante do trabalho educativo. Para realidades como a de Natal, essa perspectiva é particularmente relevante, pois relaciona a mediação de conflitos à valorização da pluralidade discente, fortalecendo a escola como espaço de inclusão e de reconstrução do tecido social.

O diálogo entre experiências luso-brasileiras não apenas aprofunda o entendimento sobre as funções do gestor escolar, como também reforça a ideia de que a violência nas escolas é um fenômeno multifacetado, cuja resposta exige não apenas controle e segurança, mas escuta ativa, formação crítica e valorização do diretor como agente pedagógico, político e comunitário. Conforme enfatiza Barroso (2005), “liderar uma escola pública hoje é, antes de tudo, assumir uma missão de reconstrução simbólica e prática do pacto democrático sobre o qual se assenta o direito à educação”.

4.3. Liderança Escolar : Abordagens e Estilos

Cattonar (2006, p. 187-188), em estudo realizado em províncias do Canadá, identificou e evidenciou as múltiplas e diferentes responsabilidades dos papéis exercidos pelos gestores escolares e a forma como apreendem a situação. Algumas das funções identificadas incluem: animador pedagógico, agente de mudança, supervisor e avaliador do trabalho dos professores, e gestor de relações externas. Essas atribuições revelam o caráter multifacetado da função diretiva, que, mais do que um executor de normas, deve ser um articulador da prática pedagógica e da cultura escolar.

De acordo com Cattonar (2006, p. 187), é fundamental compreender as implicações das transformações contínuas no sistema educacional, especialmente à luz das recentes redefinições normativas que reformulam a concepção contemporânea da escola. Essas mudanças impactam não apenas a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino, mas também as relações estabelecidas com a comunidade educativa, exigindo dos líderes escolares capacidade de adaptação e mediação.

Barnett (2002) destaca que essas transformações foram impulsionadas por forças como a contestabilidade, oriunda da liberdade de pensamento nas democracias, e pela inovação tecnológica, elementos que ampliaram as fronteiras do conhecimento. A globalização, a descentralização política e o avanço das tecnologias da informação contribuem para um cenário em constante evolução, demandando das instituições educacionais adaptações em sua organização, missão, currículo e práticas pedagógicas.

Neste contexto, torna-se imprescindível que os gestores escolares adotem uma postura proativa, com ênfase na liderança pedagógica e promoção de práticas inovadoras e colaborativas. Para Barroso (2002, p. 9), “a formação dos responsáveis pela direção das escolas constitui igualmente um meio de apoiar a resolução de problemas de organização e gestão”. Assim, o diretor deixa de ser apenas um administrador e passa a ser agente de mudança e facilitador do desenvolvimento profissional docente.

A OCDE tem defendido, por meio de suas políticas educacionais, o fortalecimento da liderança escolar como fator essencial à melhoria da qualidade do ensino. Conforme trecho documental a seguir:

Desenvolver competências para uma liderança escolar eficaz: A liderança escolar exige competências avançadas específicas que precisam ser desenvolvidas explicitamente. O desenvolvimento da liderança deve contribuir para os diferentes estágios de carreira, por isso as políticas devem distinguir entre a preparação para a liderança, programas de indução e oportunidades adequadas de formação contínua adaptadas às necessidades e ao contexto. Este foco na carreira também aumentará a atratividade” (OECD, 2012, p. 38, tradução nossa)

A liderança, neste cenário, torna-se central para o progresso institucional. Embora historicamente presente nas instituições educacionais, foi apenas no último século que a liderança escolar ganhou status de campo específico de estudo, especialmente com o avanço das ciências sociais e a crescente complexidade dos sistemas educativos.

Yukl (2013, p. 7) define liderança como “o processo de influenciar os outros a compreender e a concordar com o que precisa de ser feito, bem como o processo de facilitar esforços individuais e coletivos para atingir objetivos partilhados”. De modo semelhante, Bush (2003) entende a liderança como um processo de influência orientado por valores claros, visando a construção de uma visão coletiva de futuro para a escola.

No plano prático, Ralph White e Ronald Lippitt (1939) categorizaram três estilos clássicos de liderança: o autocrático, marcado pela centralização das decisões; o democrático, que valoriza a participação e o diálogo; e o liberal (ou laissez-faire), caracterizado por uma liderança pouco interventiva. Cada estilo pode ser eficaz conforme o contexto institucional e as necessidades da comunidade educativa.

Não há um modelo de liderança ideal e universalmente aplicável. O êxito depende do contexto, das práticas de liderança adotadas e das características dos indivíduos e grupos envolvidos. A liderança escolar, portanto, deve ser compreendida como um campo dinâmico, capaz de catalisar mudanças e promover ambientes educacionais inclusivos, inovadores e colaborativos.

A transformação institucional exige análise reflexiva dos resultados e reorientação estratégica. Essa abordagem pode ocorrer por meio de circuitos simples (com foco em prospecção) ou duplos (revisando objetivos preestabelecidos). Nesse cenário, a liderança comprometida com processos reflexivos se torna condição indispensável para o desenvolvimento de organizações educacionais que promovam transformações sustentáveis..

A distinção entre liderança e gestão é relevante: enquanto a liderança foca em criar, inovar e inspirar, a gestão se concentra em manter, administrar e garantir a estabilidade. A liderança escolar envolve compromisso com projetos transformadores, enquanto a gestão cuida do planejamento, recursos e avaliações.

O planejamento estratégico é ferramenta essencial no processo de melhoria institucional. Ele requer diagnóstico, definição de metas, estabelecimento de prioridades e avaliação contínua. A avaliação, por sua vez, deixa de ser mera verificação e se torna aliada da transformação.

Líderes escolares com competências multifuncionais atuam simultaneamente em três planos: indivíduos, relações interpessoais e organização como um todo. Eles promovem mudanças na cultura institucional, nas estruturas e nas competências profissionais, alavancando o desenvolvimento organizacional por meio de práticas colaborativas e aprendizagem institucional.

Dessa forma, a liderança escolar contemporânea ultrapassa os limites da gestão tradicional e passa a ser compreendida como elemento estruturante de instituições educacionais comprometidas com a qualidade, a equidade e a transformação social.

4.4 - A Realidade Educacional e os Efeitos da Violência Urbana nas Escolas de Natal / RN.

A gestão educacional no município de Natal/RN é regida por um conjunto de princípios e diretrizes que enfatizam a gestão democrática e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. A Lei Complementar nº 87, de 22 de fevereiro de 2008, constitui o principal marco legal que estrutura a administração escolar no âmbito municipal, orientando o funcionamento das unidades educacionais e detalhando as competências atribuídas ao diretor escolar. Dentre essas competências, destacam-se:

Art. 10 da Lei complementar nº 087/2008 - Compete à Direção:

- I. administrar a Unidade de Ensino, coordenando e responsabilizando-se pelo seu funcionamento geral e representando-a oficialmente;
- II. executar as normas disciplinares, de acordo com o Regimento Escolar da Unidade de Ensino, atendendo às deliberações do Conselho Escolar;
- III. coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e execução;
- IV. coordenar o processo de elaboração, execução e avaliação do Plano Estratégico da Escola;

- V. planejar e executar, juntamente com o Assistente Financeiro e com a Unidade Executora, a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, submetendo-os ao Conselho Escolar para apreciação e aprovação;
- VI. coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e administrativo financeiras desenvolvidas na escola, mantendo a integração e a unidade do trabalho escolar em todos os turnos de funcionamento;
- VII. manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;
- VIII. fazer cumprir a legislação vigente;
- IX. dar publicidade, sistematicamente, a toda e qualquer informação que seja de interesse da Comunidade Escolar, em especial ao desempenho acadêmico, através de tabelas e gráficos, dos turnos existentes na Unidade de Ensino;
- X. subsidiar os membros do Conselho Escolar com a legislação pertinente ao funcionamento da Unidade de Ensino;
- XI. fazer cumprir as diretrizes curriculares estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e calendário escolar aprovado pelo Conselho Municipal de Educação;
- XII. elaborar, em conjunto com os Coordenadores Pedagógicos, Inspetor Escolar e Assistente Financeiro, o relatório anual das atividades pedagógico administrativo-financeiras, apresentar ao Conselho Escolar e, após aprovação, encaminhar à Secretaria Municipal de Educação;
- XIII. articular a integração e participação dos organismos colegiados existentes na escola;
- XIV. articular o trabalho pedagógico de todos os turnos em funcionamento na escola.

Essas atribuições demonstram a complexidade do papel do gestor escolar, que vai muito além da dimensão administrativa, exigindo uma atuação integrada nas esferas pedagógica, financeira e relacional.

Complementarmente, no primeiro capítulo da Lei nº 87/2008, fica estabelecido a gestão democrática como um eixo estruturante da administração escolar, reconhecendo a importância da participação coletiva no planejamento e na execução das ações educacionais. Como previsto no artigo 1º, a gestão democrática pressupõe a autonomia das escolas por meio da descentralização administrativa e da transparência nos processos financeiros e pedagógicos, elementos que são fundamentais para a construção de uma cultura de corresponsabilidade entre os diversos atores escolares. Em consonância com esse princípio, Libâneo, Oliveira e Tochi (2012) destacam que a gestão democrático-

participativa deve promover a autonomia da comunidade educativa, fortalecendo o envolvimento de todos os segmentos na definição dos rumos da escola.

Entre os princípios norteadores dessa legislação, destaca-se a ênfase na participação dos segmentos escolares nos processos decisórios, na valorização dos profissionais da educação e na eficiência no uso dos recursos (Art. 2º, Lei Complementar nº 87/2008). Esses elementos corroboram com os argumentos de Begley e Zaretsky (2004), que ressaltam a importância de práticas democráticas para fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. A legislação também destaca a necessidade de vinculação da educação com o contexto local, valorizando a história, a cultura e a economia potiguar.

Outro ponto relevante da legislação é a organização do processo eleitoral para escolha dos diretores escolares. A Seção VI da lei, detalha os requisitos para a candidatura, que incluem ser professor ou funcionário estável da rede municipal, possuir formação superior em educação, estar em exercício na unidade há pelo menos um ano e apresentar um plano de trabalho alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Além disso, é necessário que o candidato participe de um curso de capacitação em gestão escolar, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, como etapa preparatória para o exercício da função (Art. 26, Lei Complementar nº 87/2008). Esses critérios refletem a preocupação com a qualificação dos gestores escolares, alinhando-se ao que Lima (2011) descreve como indispensável para o fortalecimento da liderança pedagógica e administrativa no contexto escolar.

O curso de capacitação oferecido aos candidatos eleitos abrange uma ampla gama de conteúdos, desde princípios de gestão democrática até a administração financeira e pedagógica. Após a eleição, os diretores continuam a receber formação continuada, com carga horária de 80 horas, abordando temas como liderança, ética profissional, planejamento estratégico, e gestão de recursos financeiros e humanos (Art. 46, Lei Complementar nº 87/2008). Essa formação permanente é essencial para a construção de lideranças escolares efetivas, como afirmam Werle, Mantay e Andrade (2009), que destacam a necessidade de capacitação contínua para enfrentar os desafios da gestão educacional.

A legislação também prevê mecanismos de avaliação e reeleição, promovendo um ciclo de melhoria contínua na gestão escolar. Para ser reeleito, o diretor deve atingir pelo menos 60% na avaliação de desempenho, assegurando que a qualidade da gestão seja um critério determinante para a continuidade no cargo (Art. 28, Lei Complementar nº

87/2008). Esses dispositivos reforçam o compromisso com a responsabilidade e a eficiência na administração das escolas públicas municipais.

Entretanto, a realidade educacional de Natal/RN impõe desafios complexos à aplicação dessas diretrizes. Vulnerabilidades sociais múltiplas impactam cotidianamente as unidades de ensino, visto que a violência urbana é um fenômeno estrutural que atravessa os muros escolares e afeta profundamente o processo de ensino-aprendizagem, a gestão pedagógica e administrativa, bem como as relações interpessoais no ambiente educativo.

Dados do Atlas da Violência (IPEA, 2023) indicam que o Rio Grande do Norte figura entre os estados com maior taxa de homicídios por 100 mil habitantes no Brasil, tendo Natal como uma das capitais mais afetadas. A distribuição espacial da violência na cidade, revela profundas desigualdades socioespaciais, com altas concentrações em bairros periféricos como Pajuçara, Felipe Camarão e Redinha. Nesses territórios, a ausência de políticas públicas integradas, a escassez de equipamentos de segurança e a fragilidade das estruturas sociais conformam um cenário de vulnerabilidade estrutural que impacta diretamente as instituições escolares inseridas nesses contextos (TRIBUNA DO NORTE, 2025; SCIELO BRASIL, 2025).

O panorama também permanece delicado em bairros como Ponta negra, Nova Parnamirim, Capim Macio e outros, pois o medo difuso, que se deve a constantes assaltos a mão armada e a presença do tráfico de drogas, denunciam estruturas sociais frágeis em conformação com uma violência latente e cotidiana.

Essa violência extrapola os índices estatísticos e incide diretamente sobre as práticas educativas, exigindo dos gestores escolares respostas cada vez mais integradas e complexas. A escola, historicamente concebida como espaço de proteção e socialização, transforma-se, muitas vezes, em cenário de conflitos, medos e inseguranças, que atingem alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar como um todo. Tal configuração acentua a fragilidade dos ambientes escolares locais, comprometendo não apenas a segurança física, mas também o clima escolar e o processo pedagógico.

Diante desse cenário, a gestão escolar, tradicionalmente associada à dimensão administrativa, assume um caráter multifuncional, exigindo do diretor competências que extrapolam a organização de recursos humanos e materiais. Conforme defende Barroso (2002), a escola deve ser compreendida como uma organização social complexa, permeada por dinâmicas internas, mas também profundamente influenciada por condicionantes sociais, culturais e políticos externos. Nessa perspectiva, o diretor é

convocado a assumir um papel de liderança ética, pedagógica, comunitária e política, sendo responsável por mediar conflitos, articular redes de apoio e formular estratégias de convivência e prevenção à violência. Essa atuação exige a integração das dimensões técnica, política e humana, com base em saberes multidisciplinares provenientes das Ciências da Administração, Psicologia Social, Sociologia da Educação, Direito e Ciências da Educação, sustentando uma liderança não apenas operacional, mas crítica e sensível às demandas do território.

Paro (2007) enfatiza que a gestão precisa ser entendida como uma prática política voltada para a efetivação da justiça social, na qual o diretor atua como mediador entre as estruturas institucionais e as necessidades concretas da comunidade escolar, por meio de escuta qualificada, diálogo constante e mobilização dos diferentes segmentos em torno de um projeto coletivo. Lück (2009) complementa ao defender que a liderança eficaz promove a aprendizagem organizacional e fortalece os vínculos entre os sujeitos, criando condições favoráveis à participação e à gestão colaborativa. Em contextos de violência, como os bairros de Natal destacados, a atuação do gestor requer ainda articulação intersetorial com serviços de saúde, assistência social e segurança pública, construindo redes de proteção que ampliem a capacidade de resposta da escola às vulnerabilidades do território, reforçada pela perspectiva de Dourado (2011) de que a gestão educacional em situações de desigualdade deve pautar-se pela equidade, demandando compromisso ético-político com a transformação da realidade escolar.

No âmbito legislativo, a Câmara Municipal de Natal aprovou, em abril de 2023, projetos de lei voltados para o combate à violência nas escolas, dentre os quais se destaca o Programa Escola Segura, que prevê a instalação de câmaras de monitorização, detetores de metais e a capacitação de funcionários para lidar com situações de violência (Câmara Municipal de Natal, 2023).

A Lei Complementar nº 87/2008 estabelece diretrizes para a gestão democrática, enfatizando a participação comunitária e a formação continuada dos gestores, especialmente em mediação de conflitos (FERREIRA, 2008).

Programas como o Projeto da Paz para as Escolas de Cotia/SP, iniciado em 2017, exemplificam estratégias de mediação de conflitos, prevenção da violência e promoção da educação para a paz, alinhadas às diretrizes do UNICEF (2020) para a criação de ambientes educacionais seguros e protetivos, incluindo a colaboração com famílias e comunidade para fortalecer vínculos sociais e identificar precocemente situações de risco.

De acordo com Souza (2014), a violência escolar interfere na instituição de ensino, refletindo na aprendizagem do aluno e impactando o estilo pedagógico-administrativo do gestor, dessa forma, é necessário uma reinvenção de práticas e saberes, ancorada em princípios democráticos, sensibilidade pedagógica e leitura crítica da realidade. A escola, como espaço de socialização e formação, deve constituir-se como ambiente de acolhimento, proteção e resistência, sendo a presença de um diretor consciente de sua função estratégica e social para a consolidação de um projeto educacional comprometido com a dignidade humana e o direito à aprendizagem em ambientes seguros.

4.5 - Tipologia dos Conflitos no Âmbito Escolar

A escola configura-se como um espaço privilegiado de formação humana, convivência democrática e desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. No entanto, esse ideal tem sido constantemente desafiado por uma realidade marcada por conflitos diversos que se manifestam no cotidiano escolar, comprometendo não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também as relações interpessoais no interior da instituição. Tais conflitos, quando não adequadamente mediados, podem evoluir para situações de violência simbólica, verbal ou física, afetando a segurança, o clima escolar e o bem-estar da comunidade educativa (Esteban, 2010).

As escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, como as instituições da rede municipal de ensino em Natal/RN, enfrentam múltiplas adversidades que agravam a incidência de conflitos. Esses desafios vão desde a precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e a sobrecarga dos profissionais da educação, até a desvalorização da carreira docente e a ausência de políticas públicas efetivas de prevenção à violência escolar (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012).

Historicamente, os estudos sobre a violência escolar no Brasil ganharam força a partir das décadas de 1980 e 1990, inicialmente com ênfase na depredação do patrimônio público e, posteriormente, ampliando-se para as agressões físicas, ameaças, bullying, uso de drogas e porte de armas nas dependências escolares (Abramovay & Rua, 2002). Com o tempo, novas abordagens passaram a considerar os aspectos subjetivos e sociais desses conflitos, revelando suas conexões com o tecido social, os processos de exclusão e a desigualdade estrutural que atravessa a escola.

Autoras como Nogueira (2011) enfatizam que os conflitos escolares não são necessariamente negativos: eles podem ser educativos, desde que mediados de forma dialógica, ética e pedagógica. No entanto, quando ignorados ou reprimidos de maneira autoritária, tornam-se fatores de desestabilização e sofrimento. Nesse sentido, torna-se essencial o papel do diretor escolar como mediador, líder e gestor capaz de transformar o conflito em oportunidade de aprendizagem e crescimento coletivo.

No contexto de Natal, a escola deixa de ser apenas um espaço de instrução para assumir também o papel de território de resistência e reconstrução do tecido social. Nesse cenário, a atuação do diretor escolar demanda não apenas competências administrativas, mas, sobretudo, habilidades relacionais, capacidade de negociação e escuta ativa, conforme defendem Day, Sammons e Gu (2016).

Entre os fatores que alimentam os conflitos na escola, estão a indisciplina, a intolerância às diferenças, o preconceito, a evasão, o bullying e a presença de facções criminosas que cooptam estudantes para o tráfico de entorpecentes. Machado (2008) alerta que o uso de drogas nas escolas tem implicações diretas no rendimento escolar, no clima institucional e na integridade física e emocional dos estudantes. Além disso, o medo de represálias e a ausência de canais efetivos de denúncia comprometem a confiança na escola como espaço seguro.

Soma-se a isso a crise da autoridade pedagógica, que enfraquece o papel do professor e da equipe gestora frente à cultura do imediatismo e do consumo. Para Dussel (2007), essa crise decorre da ruptura do contrato simbólico entre gerações, o que dificulta a construção de vínculos estáveis entre adultos e jovens. Assim, o papel do gestor escolar torna-se ainda mais desafiador, exigindo uma atuação multifuncional, e posicionando-o como figura central na mediação e resolução dos conflitos que emergem no ambiente educacional. Em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades, como ocorre em muitas escolas públicas brasileiras, espera-se que o diretor atue não apenas como administrador, mas como líder pedagógico, mediador e articulador de relações humanas. Sua responsabilidade extrapola a organização técnica da escola, alcançando a construção de um clima institucional seguro, acolhedor e propício a promoção de aprendizagens significativas (Paro, 2007).

O gestor escolar, embora inserido em uma equipe e apoiado por estruturas organizacionais que colaboram na definição de estratégias e soluções, é frequentemente o ponto de referência principal para a gestão dos impasses cotidianos. Cabe-lhe organizar os recursos humanos e materiais da escola, dinamizar os processos pedagógicos e intervir

em situações de conflito com escuta ativa, imparcialidade e sensibilidade social, direcionando todos os seus esforços para o cumprimento da política educacional vigente. (Lück, 2004, p.22).

Contudo, a realidade das escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade social, como o bairro X em Natal, revela que os conflitos ultrapassam os limites da instituição e estão profundamente enraizados nas dinâmicas sociais, econômicas e familiares. Muitos estudantes convivem com a desestruturação familiar, a presença do tráfico de drogas, a violência doméstica e a exclusão social. Tais condições não apenas atravessam o cotidiano escolar, mas afetam diretamente a disposição dos alunos para a aprendizagem, o vínculo com a escola e o respeito às normas de convivência (Dubet, 2004).

Diante disso, os gestores são frequentemente confrontados com problemas que excedem suas atribuições institucionais e encontram-se sem o suporte adequado de políticas públicas adequadas. A escola, enquanto espaço de reprodução das tensões sociais, torna-se alvo daquilo que a sociedade não consegue resolver em outras instâncias. Como apontam Oliveira e Araújo (2011), a responsabilização exclusiva da escola pela solução dos problemas sociais é um equívoco recorrente, que fragiliza ainda mais sua função educativa.

Nesse cenário, torna-se urgente a articulação entre escola, famílias, comunidade e poder público para a construção de soluções compartilhadas. A violência escolar, por exemplo, não pode ser enfrentada apenas com medidas disciplinares, mas requer um conjunto de ações preventivas e educativas, fundamentadas na promoção da cultura de paz, na mediação de conflitos e na inclusão social (Gadotti, 2000).

Além de atuarem sob intensa pressão decorrente de fatores como evasão escolar, desinteresse dos estudantes, precariedade das condições de trabalho e desvalorização docente, aspectos que afetam diretamente a qualidade da gestão e provocam sobrecarga emocional e desmotivação (Tardif, 2002), os diretores escolares enfrentam a complexidade de uma função multifacetada. A pluralidade de suas atribuições exige o domínio de diversas competências, entre as quais se destacam a comunicação, a negociação e a mediação, indispensáveis para lidar com conflitos e garantir o funcionamento eficaz e harmonioso da instituição.

Segundo Barroso (2011, p.16), “a atividade dos diretores das escolas, resulta de um conjunto diverso de concepções que se foram sedimentando ao longo do tempo e que

explicam a multiplicidade de papéis que ele tem hoje de desempenhar.” Dentre essas referências, destacam-se:

- Conceção burocrática, estatal, administrativa, em que o diretor é um representante do estado executando e vigiando o cumprimento das normativas.
- Conceção corporativa, em que o diretor é visto como um intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do ministério, para garantir a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes.
- Conceção político-social, em que o diretor é visto como um negociador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos...), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso para o bem comum.

Ao refletir sobre a complexidade da função diretiva, Barrère (2005, p. 41-42) destaca que o cotidiano de um diretor é constantemente atravessado por novos desafios, tornando complexa a tarefa de sintetizar atribuições, funções e responsabilidades. Essa dificuldade se explica pela distância existente entre o prescrito ou seja, aquilo que está normativamente definido e a prática concreta, que se desenrola no interior das instituições escolares. Dessa discrepância emerge uma percepção de que o trabalho do diretor não pode ser plenamente capturado pelas prescrições oficiais, uma vez que sua dinâmica real envolve improvisações, negociações e mediações permanentes.

Nesse sentido, a compreensão da atividade diretiva exige instrumentos conceituais que possibilitem organizar e interpretar a multiplicidade de tarefas desempenhadas. Como salienta a autora, a análise requer categorias e modelos que iluminem não apenas a natureza das atividades, mas também a articulação entre elas e as diferentes temporalidades em que se realizam. Essa necessidade de arrumação teórica é reveladora de uma profissão cuja rotina oscila entre urgências imediatas e responsabilidades de longo prazo, exigindo do gestor escolar uma plasticidade que ultrapassa a visão burocrática da função.

A mesma autora também chama atenção para a dispersão de tarefas que caracteriza o exercício da direção escolar. O primeiro enquadramento é de ordem jurídico-legal, sustentado por legislações, normas e documentos oficiais que delimitam o campo de atuação. Todavia, reduzir a direção a esse horizonte formal seria insuficiente, pois a prática revela múltiplas facetas: em algumas instituições, a função diretiva assume caráter colegiado, com delegação efetiva de competências e identidade coletiva; em outras, ao contrário, o diretor é reduzido ao papel de mero intermediário da administração central, o que fragiliza sua imagem e limita sua capacidade de liderança. Esse contraste evidencia

a tensão constitutiva entre modelos de gestão que favorecem a autonomia e práticas de controle que restringem a autoridade simbólica do diretor.

Em consonância com essa realidade, o aumento da carga de trabalho administrativo configura-se como uma das dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos diretores, que precisam gerir uma quantidade crescente de documentos, e-mails e organização de informações. Essas atividades, embora essenciais, muitas vezes consomem tempo e são descritas como invasivas e estressantes (Barrère, 2005, p. 46). Além dessas demandas, os diretores têm inúmeras outras responsabilidades, como liderar a política pedagógica, gerenciar recursos humanos, estabelecer e manter conexões com a comunidade educativa e administrar a instituição como um todo (Barrère, 2005, p. 68). Essa multiplicidade de funções cria uma complexidade peculiar no cotidiano do diretor, que lida constantemente com tarefas de diferentes naturezas, desde as administrativas até as relacionais, e com decisões exigentes a serem tomadas. Gerenciar diferentes temporalidades também é parte integral desse trabalho, pois envolve ajustar-se aos ritmos variados ao longo do ano escolar. Além disso, a sobrecarga é frequentemente agravada por eventos imprevisíveis que interferem no planejamento, criando desafios extras, como exemplifica Barrère:

M. Pecqueur ainda se lembra do assassinato de um de seus alunos por um colega de classe, um homicídio que ocorreu fora da escola, mas o afetou de forma duradoura, arrastando-o para um turbilhão tanto mediático quanto institucional. Vários diretores também mencionam casos problemáticos de suspeita ou realidade de assédio sexual. (Barrère, 2005, p. 64, tradução nossa)

Destaca-se a importância da "presença no terreno" no contexto da gestão escolar, pela autora. Esse conceito envolve diretores de escolas de ensino fundamental e médio, estarem presentes e acessíveis aos alunos e funcionários, evitando serem apenas figuras distantes. A disponibilidade e a escuta são destacadas como estratégias para resolver problemas e antecipar conflitos. No entanto, os diretores também devem adotar táticas para evitar interrupções constantes, como o uso de escritórios separados. As circulações regulares na escola, igualmente devem ser vistas como uma oportunidade de interação, mas que também podem servir para o controle, como nos mostra Barrère:

A presença no terreno também se manifesta por meio de várias circulações na escola, descritas como quase diárias. Essas circulações representam uma oportunidade de interação com os alunos para diretores que, como o Sr. Allard,

afirmam vê-los relativamente pouco de outra forma: "Digo 'olá' 150 vezes e respondo 'olá' 150 vezes." No entanto, sem dúvida, também são um meio de controle.(Barrére - 2005, p.52, tradução nossa)

A gestão de conflitos com professores e outros funcionários, representa similarmemente um papel fundamental na resolução de problemas e no ambiente escolar, mas nem sempre é eficaz na prevenção de conflitos.

E o trabalho relacional, mostra-se igualmente necessário, pois remete à interação e comunicação dos diretores com diversos atores da comunidade escolar, como pais, professores, alunos e funcionários. Esse trabalho é crucial para auxiliar os diretores a enfrentar pressões e equilibrar tarefas burocráticas com a tomada de decisões significativas para manter um ambiente escolar saudável, promover a compreensão e a cooperação entre os envolvidos e abordar questões sensíveis, como símbolos religiosos nas escolas, habilidades relacionais, tomada de decisões, reuniões e conselhos, pressões sobre os diretores, desafios da gestão escolar e impacto das habilidades relacionais(Barrére - 2005, p.55).

Segundo Barrére (2005, p.58-64), existem três tipos de temporalidades que afetam o trabalho dos gestores nas escolas:

1)Temporalidade da Forma Escolar: Refere-se à estabilidade da estrutura escolar pois é uma rotina contínua e estável na gestão escolar. Refere-se à operação regular da escola, onde as tarefas e ações são pré-determinadas e ocorrem de acordo com um calendário escolar tradicional. Essas ações incluem o início e o término do ano letivo, orientação aos alunos, reuniões de conselho de classe, entre outros. É marcada por momentos altos, como as datas-chave do calendário escolar, e momentos mais fracos, onde a ação administrativa pode parecer menos intensa. Proporciona um senso de estabilidade, mas também pode levar à complacência, pois as tarefas são previsíveis e podem se tornar rotineiras.

2)Temporalidade da Urgência: Esta temporalidade é marcada por situações imprevisíveis e urgentes que requerem a atenção imediata dos diretores. Os diretores precisam lidar com essas questões rapidamente, muitas vezes sem tempo para reflexão. Está associada a eventos inesperados, como crises na escola, mudanças de última hora, problemas de segurança, casos de assédio, situações de greve, situações de emergência ou eventos fora do controle da instituição, como protestos de estudantes. Os diretores precisam responder rapidamente a essas situações e tomar medidas para solucioná-las, muitas vezes interrompendo outras atividades planejadas. Embora a temporalidade da

urgência seja desafiadora, também pode ser vista como heroica, mas é densa em termos de decisões críticas a serem tomadas, muitas vezes sem o tempo necessário para uma reflexão adequada.

3) *Temporalidade do Projeto*: Está relacionada aos projetos de longo prazo e às iniciativas de melhoria da escola. Os diretores desejam implementar mudanças e deixar sua marca na escola, mas muitas vezes enfrentam restrições de tempo devido a outras demandas. A gestão de projetos e a elaboração de relatórios burocráticos fazem parte dessa temporalidade. Isso inclui a realização de pesquisas, coleta e análise de dados, avaliação institucional e a definição de metas e objetivos. Também envolve a interação com a comunidade escolar, incluindo pais, professores e alunos, e a implementação de ações destinadas a melhorar a qualidade da educação na escola. Essa temporalidade é apoiada pela introdução de uma cultura de diagnóstico e avaliação, e é considerada mais reflexiva e estratégica em comparação com a temporalidade da forma escolar e da urgência.

Os diretores de escola, enfrentam vários desafios ao equilibrar essas diferentes temporalidades, especialmente quando a urgência e as demandas burocráticas podem interferir na realização de projetos de longo prazo. Além disso, a proliferação de ações e demandas externas pode sobrecarregar os diretores, dificultando a implementação assertiva de projetos escolares.

A quantidade de responsabilidades que um diretor escolar acumula durante o exercício de sua profissão e a importância de adotar uma temporalidade de projeto na gestão escolar, vai possibilitar a realização de tarefas específicas e estratégias que atendam às necessidades locais da instituição. Isso inclui a coleta e análise de dados, a utilização de indicadores, interações colaborativas com pais, professores e alunos, bem como a consideração do bem-estar e dinamismo da instituição. A temporalidade do projeto exige a substituição de reuniões institucionais por consultas e trabalho em equipe, promovendo uma abordagem mais reflexiva e estratégica.

No entanto, é crucial notar que a dinâmica da temporalidade do projeto pode variar dependendo das circunstâncias e prioridades da escola, podendo ser influenciada pela necessidade de lidar com problemas imediatos, como incivilidade ou disciplina. Além disso, a hierarquização das atividades diárias dos diretores pode ser moldada pela predominância de uma das três temporalidades (forma escolar, urgência ou projeto), o que reflete a complexidade da gestão escolar e a necessidade de equilibrar essas abordagens.

No contexto das escolas municipais de Natal/RN, os diretores enfrentam o desafio adicional de lidar com a violência escolar, um problema que interfere diretamente nas rotinas e prioridades estabelecidas. Casos de violência entre alunos ou direcionada a eles, expõem a necessidade de uma liderança multifacetada, que equilibre resposta imediata com planejamento de longo prazo.

É fundamental que o gestor que assume uma escola, tenha consciência da complexidade de sua função, que envolve múltiplos papéis e responsabilidades. A sua atuação deve ser permeada pelo compromisso ético, pela escuta ativa, pelo diálogo permanente com todos os segmentos da comunidade escolar e pela capacidade de liderar processos de mudança, mesmo diante das adversidades. A superação dos conflitos escolares, portanto, passa pela atuação colaborativa e corresponsável entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

4.6 - A Dimensão Temporal da Escola e os Desafios da Gestão em Contextos de Vulnerabilidade

A temporalidade da forma escolar, analisada por Barrère (2005), possui fundamentos em um projeto histórico específico, com um legado que explica sua não neutralidade. Segundo a literatura especializada, a configuração temporal da escola moderna está enraizada em um modelo histórico linear e homogêneo, forjado no século XIX sob as exigências do Estado-Nação e da industrialização. Em sua origem, o tempo escolar foi concebido para disciplinar, organizar e homogeneizar a formação dos indivíduos em consonância com os ideais de produtividade e racionalização. “ A institucionalização de um tempo escolar global, fez-se acompanhar do ensaio de fórmulas organizativas das atividades escolares que conduzirão, no seu interior, à produção de temporalidades, nas escalas do cotidiano e das intenções coletivas, de natureza múltipla e conflituosa” (CORREIA, 2019, p. 17).

Contudo, no século XXI, tal concepção revela sinais de esgotamento diante das novas demandas sociais, culturais e tecnológicas, impulsionadas pelos “ princípios ideológicos, jurídicos e políticos que legitimaram o projeto de cidadania da nova ordem social burguesa”(CORREIA, 2019, p. 31) A análise de Correia (2019) explicita com precisão os paradoxos e tensões resultantes da rigidez temporal escolar, especialmente quando confrontada com as múltiplas e aceleradas temporalidades da vida contemporânea.

A crise do tempo escolar atual somente pode ser plenamente compreendida a partir de sua constituição histórica. Conforme argumentam Vincent, Lahire e Thin (2001), a "forma escolar" surge com o propósito de moldar subjetividades e garantir a disciplina social necessária à ordem burguesa emergente. No século XIX, a escola consolidou-se como um espaço fechado e regulado, com fronteiras temporais e espaciais rígidas, onde o tempo deixou de ser percebido como um pano de fundo passivo para tornar-se elemento ativo no processo educativo, um tempo totalizado, meticulosamente preenchido e controlado.

Esse controle foi possível por meio da organização curricular e da criação de um tempo disciplinado, fragmentado em horários, períodos letivos, calendários fixos e pausas predefinidas. A escola se tornou um "território educativo", cuja lógica interna muitas vezes se choca com o tempo do trabalho, da família e do lazer, gerando, como expõe o texto, "conflitos com outros tempos e ritmos sociais" (CORREIA, 2019, p. 94). A padronização do tempo não foi uma escolha pedagógica, mas uma estratégia de poder, como aponta Foucault (1975) ao tratar da racionalização dos corpos e das condutas.

Paralelamente, o currículo se consolidou como instrumento de poder e controle, estruturado "pelas necessidades de administração, gestão e controle" (CORREIA, 2019, p. 96). A seleção e organização dos saberes não obedeciam apenas a critérios pedagógicos, mas refletiam interesses políticos e econômicos de uma ordem social que exigia obediência, produtividade e conformismo. A pedagogia, assim, funcionava como um véu que mascarava a intencionalidade do tempo e do saber escolar, operando como "instrumento desta progressiva opacidade social da escola" (CORREIA, 2019, p. 96).

No século XX, o tempo escolar passou a ser também medicalizado e psicometrizado, em nome da eficiência e do cuidado com a infância. A medicina escolar e a psicometria foram incorporadas como justificativas científicas para a homogeneização das experiências escolares, reforçando ainda mais a lógica de padronização. Sob o discurso da "preservação das capacidades intelectuais e psicológicas de alunos e professores" (CORREIA, 2019, p. 72), foram institucionalizados ritmos, pausas e calendários que invisibilizavam a diversidade humana e legitimava processos excludentes.

A aplicação de testes psicotécnicos, como destacado no texto, visava "homogeneizar as características dos alunos" (CORREIA, 2019, p. 87), agrupando-os por níveis de desempenho e ritmos de aprendizagem para assegurar a eficácia do ensino

graduado. Embora travestido de neutralidade técnica, esse processo reforçava práticas de segregação e exclusão. A diferença era medicalizada: comportamentos desviantes ou dificuldades eram diagnosticados como patológicos, e os sujeitos que destoavam do padrão eram marginalizados. “Classes heterogêneas causavam fadiga cerebral” (CORREIA, 2019, p. 12), diziam os especialistas.

A escola, assim, tornou-se um espaço onde o tempo é altamente regulado, onde o "tempo livre" quase não existe, e onde o ideal de homogeneidade é visto como pré-requisito da eficiência pedagógica: “A homogeneização [...] constituiu o pré-requisito indispensável para assegurar a eficácia do ensino” (CORREIA, 2019, p. 87). O tempo, longe de ser vivido como espaço de criatividade e liberdade, converteu-se em instrumento de conformação e normalização. O desafio para a gestão escolar, nesse contexto, é romper com essa lógica e valorizar as diferenças como fontes legítimas de construção de saber.

As críticas à rigidez temporal da escola não são recentes. Desde o final do século XIX, movimentos como a Escola Nova propuseram a flexibilização do tempo e do espaço pedagógico. Contudo, essas reformas foram frequentemente cooptadas pelo próprio sistema que buscavam transformar. Ainda que tivessem como princípio a valorização da individualidade e dos ritmos próprios de aprendizagem, acabaram, em muitos casos, reforçando as estruturas de controle, como observa Nóvoa (1995), ao afirmar que tais reformas “não põem em causa a gramática da escola” (CORREIA, 2019, p. 84).

A busca por uma escola centrada no aluno foi, paradoxalmente, utilizada para aperfeiçoar os mecanismos de vigilância e desempenho. A individualização do ensino tornou-se instrumento de responsabilização do estudante pelo próprio fracasso, deslocando o foco das condições estruturais para o sujeito. A reforma, ao se concentrar em aspectos metodológicos e didáticos, negligenciou as bases sociais e políticas que organizam o tempo na escola. O "quadro de pertinência explicativa estritamente pedagógica" (CORREIA, 2019, p. 65) iludiu quanto à complexidade dos fatores que regulam as temporalidades escolares.

No cotidiano escolar de instituições situadas em contextos marcados pela violência, como ocorre em muitas escolas públicas da cidade de Natal, a experiência do tempo adquire contornos ainda mais complexos. Ao lado da temporalidade regular dos calendários e rotinas previamente estabelecidas, emergem acontecimentos imprevistos que geram urgências, atravessam o planejamento e impõem uma gestão reativa. Essa sobreposição de ritmos produz tensões constantes e exige do gestor escolar uma capacidade de negociação permanente entre lógicas temporais distintas. Anne Barrère

(2005) contribui de maneira decisiva para compreender esse fenômeno ao propor três categorias fundamentais para a análise das temporalidades escolares: a temporalidade da rotina, caracterizada pela organização e regulação das atividades; a temporalidade da urgência, associada ao inesperado e às situações que exigem respostas imediatas; e a temporalidade do projeto, voltada para o futuro e para a inovação. No âmbito desta pesquisa, essas categorias revelam-se particularmente úteis para interpretar as práticas dos diretores das escolas municipais de Natal/RN, especialmente quando se observa a forma como esses profissionais transitam continuamente entre demandas administrativas, pedagógicas e comunitárias, sem perder de vista o enfrentamento cotidiano da violência que atravessa a realidade escolar.

Considerando as temporalidades múltiplas que configuram a vida escolar, observa-se que, nas instituições analisadas, a gestão do tempo assume caráter ainda mais crítico, pois a “temporalidade da urgência” tende a sobrepor-se às demais. Diretores são constantemente interpelados por episódios de agressão entre estudantes, ameaças externas ou conflitos familiares que reverberam no espaço escolar, o que os obriga a priorizar respostas imediatas em detrimento do planejamento pedagógico de longo prazo. Essa predominância da urgência evidencia que o tempo escolar não pode ser reduzido a uma dimensão técnica de organização, mas deve ser entendido como arena política, marcada por disputas e pressões que extrapolam o espaço da escola. A dissonância entre o tempo tradicional da instituição e os ritmos sociais fragmentados é agravada pelas exigências burocráticas, pela pressão por resultados mensuráveis e pela segmentação curricular, que intensificam a sobrecarga pedagógica e limitam a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, como alerta Correia (2019, p. 100), tornam-se cada vez mais evidentes os “problemas crescentes de acompanhamento do ritmo de aprendizagens”, revelando não apenas os desafios enfrentados pelos estudantes, mas também a precarização das condições de trabalho dos docentes e o esvaziamento do papel pedagógico da direção escolar.

Nesse cenário, o gestor assume o papel crítico de mediador de temporalidades. Requer-se dele uma escuta atenta às dinâmicas comunitárias e a construção de uma liderança sensível à realidade social que ultrapassa os muros da escola. Combater efetivamente a violência escolar exige ir além de ações pontuais ou disciplinares. Implica compreender a estrutura temporal da escola como componente essencial da gestão e, a partir dessa consciência crítica, reorganizar práticas para criar espaços-tempo de escuta, acolhimento, cuidado e construção coletiva. É nesta abertura que a temporalidade escolar

pode transformar-se numa temporalidade da resistência, ou um tempo ético e político que viabiliza estratégias coletivas voltadas para uma cultura de paz.

É necessário, portanto, romper com a "reificação ou naturalização" (CORREIA, 2019, p. 99) do tempo escolar, abrindo espaço para uma nova concepção de temporalidade que dialogue com o tempo da família, do trabalho, da cultura digital, das redes sociais e dos afetos.

Para a gestão escolar, isso implica transformar a organização curricular, repensar o papel dos professores como mediadores de temporalidades e criar ambientes pedagógicos mais flexíveis, acolhedores e significativos. Exige também compromisso político com a construção de uma escola que não apenas ensine, mas escute, que não apenas discipline, mas compreenda, que não apenas normatize, mas acolha.

4.7 - O Diretor Multifuncional no Enfrentamento da Violência nas Escolas Municipais de Natal/RN

A violência no ambiente escolar emerge como um fenômeno complexo e multifacetado, exigindo respostas igualmente articuladas e abrangentes. No cerne dessa articulação encontra-se o diretor escolar, cuja atuação multifuncional, ao mesmo tempo gestor burocrático, líder pedagógico, administrador de recursos e mediador político-social, torna-se indispensável para edificar ambientes educativos seguros e inclusivos. Como apontam Barroso & Carvalho, “os gestores escolares são confrontados hoje com um conjunto de alterações a montante e a jusante do contexto em que exercem a sua acção que condicionam claramente a sua missão e funções” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 3), situação que se agrava quando se considera a realidade da violência em Natal/RN.

Barroso (Barroso & Carvalho, 2009, p. 5) identifica quatro concepções fundamentais que moldam o papel do diretor. Na primeira, de caráter burocrático e estatal, o diretor é o “representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas”, função que, no enfrentamento da violência, permite a aplicação de protocolos de segurança, a imposição de regras disciplinares claras e a articulação formal com órgãos como a Polícia Militar, o Conselho Tutelar e a Secretaria de Educação. Essa legitimidade institucional facilita o acesso a recursos e a implementação de medidas normativas de contenção; contudo, se isolada, conduz a uma abordagem puramente punitiva que pode suscitar resistência e aprofundar conflitos.

Na concepção corporativa, profissional e pedagógica, o diretor se estabelece como *primus inter pares*, intermediando as demandas dos professores e dos serviços centrais, atuando como “garantidor da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 5). Frente à violência, essa perspectiva estimula o trabalho coletivo do corpo docente, fomentando espaços de diálogo e de formação continuada que habilitem os professores a mediar conflitos em sala de aula, a construir relações positivas e a adotar práticas inclusivas capazes de prevenir situações de exclusão, conhecidas geradoras de violência.

A concepção gerencialista, por sua vez, enxerga o diretor como gestor empresarial, focado na “administração dos recursos” e na busca pela “eficiência e eficácia dos resultados alcançados” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 5). No contexto da violência, isso se traduz na alocação estratégica de seguranças, monitores e psicólogos, na otimização dos espaços físicos para garantir maior vigilância e na coleta e análise de dados de ocorrências para orientar ações preventivas. Ainda que essa busca por resultados tangíveis seja fundamental, há o risco de reduzir o fenômeno social a mero indicador estatístico, negligenciando suas causas profundas.

Já a concepção político-social apresenta o diretor como “negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses econômicos, etc.)”, empenhado em “obter um acordo ou compromisso local quanto à natureza e organização do ‘bem comum’ educativo” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 5). Essa dimensão é particularmente crucial em Natal, onde o diretor deve articular parcerias com associações de bairro, líderes religiosos, serviços de saúde mental (CAPS), CRAS e famílias; promover fóruns de discussão; mediar tensões entre grupos conflituosos; e compreender as origens sociais da violência que extravasa os muros escolares, tais como desigualdade, tráfico de drogas e fragilidade familiar.

Embora essas concepções funcionem como referentes ideais, Barroso e Carvalho enfatizam que “elas nunca se encontram isoladas na prática profissional dos responsáveis pela direção das escolas” (2009, p. 5). A realidade potiguar exige que o diretor navegue continuamente entre normas, práticas pedagógicas, eficiência gerencial e mediação comunitária, integrando-as de forma sinérgica. A eficácia no combate à violência reside exatamente nessa capacidade de articular a aplicação de regras (burocrática), a mobilização da equipe docente (corporativa/pedagógica), a gestão eficiente de recursos (gerencialista) e a construção de redes de apoio e pactos comunitários (político-social).

Entretanto, a implementação dessa multifuncionalidade esbarra em desafios estruturais compartilhados com o contexto português. A autonomia escolar, embora consagrada, “é muito condicionada pelo exercício do poder das estruturas desconcentradas, pela produção de inúmeras normas regulamentadoras, pelas práticas burocráticas ainda existentes e por uma cultura de dependência” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 4). Em Natal, assim como em outros contextos, há entraves burocráticos que dificultam a atuação dos diretores, especialmente na liberação de verbas para projetos de segurança, na contratação de pessoal especializado e na flexibilização curricular para tratar temas como cultura de paz. Ainda segundo os autores, essa autonomia “limita-se sobretudo aos aspectos organizativos, faltando uma definição clara das competências e recursos a transferir” (2009, p. 4), obstáculo que retarda respostas ágeis e contextualizadas.

A sobrecarga administrativa representa outro gargalo: “o reforço dos dispositivos de prestação de contas através da avaliação interna e externa” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 3) exige relatórios, indicadores e inspeções que desviam o foco das dimensões pedagógica e comunitária. Barroso & Carvalho advertem que o trabalho da gestão escolar complexificou-se “não só pela necessidade de arbitrar vários interesses, mas, sobretudo, pela sobrecarga de tarefas administrativas inerentes ao processo de avaliação da escola e do desempenho dos professores” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 5).

Adicionalmente, a heterogeneidade discente, produto direto das profundas desigualdades sociais de Natal, agrava os conflitos escolares. A manutenção de “uma organização pedagógica criada para públicos homogêneos, previamente selecionados” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 7), colide com a realidade de alunos expostos à pobreza, ao tráfico e à violência doméstica, criando “uma contradição estrutural” que resulta em “perda de sentido do trabalho pedagógico” tanto para estudantes quanto para professores (2009, p. 7).

Superar tais entraves requer uma liderança robusta, capaz de operar em três dimensões complementares. Na vertente transformacional, o diretor atua sobre a cultura escolar, “incutindo representações, emoções, atitudes e crenças” que sustentem uma escola pacífica (Thurler, 2000, cit. em Barroso & Carvalho, 2009, p. 12). Na distributiva, ele distribui liderança a coordenadores pedagógicos, conselhos escolares e representantes estudantis, criando uma rede de vigilância e apoio mútuo, conforme Elmore e Spillane (1999, cit. em Barroso & Carvalho, 2009, p. 12). Na dimensão pedagógica, ele concebe a própria liderança como objeto de ação pedagógica, priorizando “o desenvolvimento de

uma ação pedagógica nas escolas” e “dirigindo o processo de ensino e aprendizagem” (Costa, 2000, cit. em Barroso & Carvalho, 2009, p. 12).

Essa liderança multifacetada só se sustenta se apoiada em redes colaborativas e em um projeto educativo entendido como pacto comunitário. Embora, em Portugal, as redes formais ainda sejam incipientes e restritas a “iniciativas isoladas” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 10), em Natal torna-se necessário fomentar parcerias intersetoriais com saúde, assistência social, segurança pública, cultura e terceiro setor, para oferecer atendimento integral a alunos e famílias vulneráveis. Internamente, as “redes sócio-profissionais” informais entre diretores (Barroso & Carvalho, 2009, p. 10) devem ser fortalecidas como espaços de intercâmbio de práticas efeivas.

Igualmente essencial é a construção participativa do projeto político-pedagógico, descrito por Barroso & Carvalho como “arena política” onde se definem coletivamente normas de convivência, protocolos de ação diante de incidentes e estratégias preventivas (2009, p. 12). Por sua vez, a formação continuada deve transcender os aspectos técnicos e gerenciais, incluindo módulos sobre mediação de conflitos, psicologia da violência, gestão emocional e trabalho em rede. Inspirados em Canário (1994, citado em Barroso & Carvalho, 2009, p. 13), devemos reconhecer que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”.

À luz dessa compreensão, o papel do diretor multifuncional consolida-se como elemento-chave para o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na prevenção de conflitos e na promoção de um ambiente seguro e inclusivo. Isso requer a integração de práticas de gestão participativa, mediação de conflitos, articulação interinstitucional e formação continuada, alinhadas às políticas públicas e à realidade social das comunidades atendidas. Dessa forma, a atuação do gestor transcende a mera administração burocrática, assumindo uma dimensão estratégica e humanizadora, capaz de responder aos desafios impostos pela violência urbana e escolar no município de Natal/RN.

5. Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa adota a abordagem de estudo de caso múltiplo, explorando as práticas de gestão escolar com ênfase nas competências de liderança multifuncional dos diretores escolares, em contextos marcados pela violência nas escolas municipais de Natal/RN. O objetivo central é investigar como os gestores incorporam estratégias pedagógicas, administrativas e sociais para enfrentar os desafios da violência escolar.

Esta abordagem permite a análise de casos específicos, ao mesmo tempo que possibilita compreender como as singularidades de cada escola refletem questões mais amplas do sistema educacional. Assim, busca-se não apenas captar as particularidades dos contextos investigados, mas também identificar situações similares, nas práticas de gestão escolar em contextos vulneráveis.

A investigação será conduzida no ambiente natural das escolas participantes, permitindo observar e compreender como os diretores e demais atores escolares atuam no cotidiano para lidar com a violência e outros problemas relacionados. A recolha de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante, complementadas por notas de campo. A triangulação desses métodos qualitativos, possibilitará analisar as estratégias multifuncionais implementadas pelos gestores escolares, no contexto de violência escolar e seus impactos na comunidade educativa.

5.1. Tipo de Estudo e Abordagem Metodológica

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de estudo de caso múltiplo. Para preservar o anonimato dos participantes e para fins de apresentação e análise, é utilizado os pseudônimos Escola Alfa e Escola Beta para identificar as duas escolas que compõem a unidade analítica. Essa perspectiva permite investigar as dinâmicas de liderança e mediação de conflitos no enfrentamento da violência escolar (Yin, 2015).

Reconhecendo que os diretores escolares atuam em contextos de elevada complexidade social e organizacional, privilegia-se uma abordagem interpretativa, centrada nas percepções, experiências e significados atribuídos por estes gestores, considerando quando pertinente, elementos relacionados aos docentes, alunos e membros da comunidade educativa (Bogdan & Biklen, 1994).

5.2. Localização do Estudo e Participantes

Este estudo tem como cenário a cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, Brasil, composta por 36 bairros oficiais, organizados em quatro zonas administrativas: Norte, Sul, Leste e Oeste. A pesquisa foi desenvolvida na Zona Sul da cidade, área reconhecida tanto pelo turismo quanto pelos desafios relacionados à segurança pública.

Nessa região localiza-se o bairro intitulado de X, onde estão situadas as escolas investigadas. O bairro enfrenta problemas significativos, sobretudo associados ao tráfico de drogas e à violência. Relatórios recentes de operações policiais indicam que organizações criminosas utilizam as dunas locais para armazenamento e ocultação de entorpecentes, com o objetivo de dificultar a ação das autoridades (Agora RN, 2024). Além disso, intervenções na região resultaram na apreensão de armas de grosso calibre, como fuzis e espingardas, destacando a gravidade da situação e os riscos enfrentados pela comunidade local (Globo News, 2024).

O foco do estudo está direcionado para as seguintes escolas municipais: Escola Alfa, que oferece o ensino fundamental; e a Escola Beta, que oferece Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A escolha de duas escolas municipais para o desenvolvimento deste estudo permite uma análise ampliada dos desafios e estratégias enfrentados no âmbito da administração educacional local, no combate à violência escolar. A Escola Alfa, oferece uma perspectiva local centrada no ensino fundamental, refletindo as necessidades específicas da comunidade e as políticas municipais voltadas a esse nível educacional. Por sua vez, a Escola Beta, localizada no mesmo bairro, amplia essa análise ao incluir, além do ensino fundamental, a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando uma visão mais abrangente das demandas educacionais em diferentes faixas etárias e contextos sociais.

A análise comparativa entre esses dois estabelecimentos educacionais municipais, destaca as semelhanças e especificidades de suas realidades, considerando as estratégias de gestão e mediação de conflitos aplicadas em contextos que compartilham vulnerabilidades sociais semelhantes. Essa abordagem possibilita investigar o papel dos diretores escolares como líderes multifuncionais, e a forma como articulam práticas pedagógicas, administrativas e relacionais no enfrentamento da violência escolar.

5.3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados

A diversidade de abordagens metodológicas para coleta e análise de dados empíricos é amplamente reconhecida na literatura especializada (Afonso 2014; Bogdan, R. & Biklen, S. 1994; Carmo, H. e Ferreira, M. 2008; Creswell, J. W. 2010; Para este estudo optou-se por uma abordagem predominantemente interpretativa/qualitativa, mediante estudo de caso múltiplo, centrado na compreensão das experiências, interpretações e significados atribuídos pelos atores envolvidos na direção/gestão escolar. Será valorizada a subjetividade, os contextos sociais e interpretações individuais, buscando-se capturar a complexidade das experiências humanas nesse contexto específico.

A seleção dos entrevistados, ligados diretamente ao tema deste trabalho, é moldada pela conveniência ou disponibilidade dos mesmos em dedicar parte de seu tempo para participação. Em relação aos instrumentos, é importante definir seu propósito e adequação, destacando que os dados serão analisados por meio de análise de conteúdo (Coutinho, 2014).

A pesquisa arquivística, inquérito por entrevistas, questionários, e observação participante, serão as técnicas utilizadas para a coleta de dados.

Documentos internos, comunicações externas, registros e arquivos pessoais serão de importante relevância. As entrevistas necessárias foram realizadas de forma presencial e transcrita posteriormente, visando caracterizar os papéis e lógicas de ação na gestão escolar (Bogdan & Biklen, 1994).

A coleta de dados combina entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. As entrevistas, direcionadas a atores estratégicos da gestão escolar, seguem roteiros flexíveis que permitem a cada participante expor suas estratégias cotidianas de prevenção de conflitos, negociação de situações de tensão e promoção de uma cultura escolar pacífica. Complementarmente, a observação participante em momentos de interação escolar, entrada e saída dos alunos, reuniões pedagógicas, rondas nos corredores, oferece registro vivo das práticas de atuação da liderança (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Finalmente, documentos institucionais, relatórios de ocorrências disciplinares, atas de conselho escolar, planos de segurança e projetos político-pedagógicos, fornecem o pano de fundo histórico e normativo que orienta as ações dos gestores.

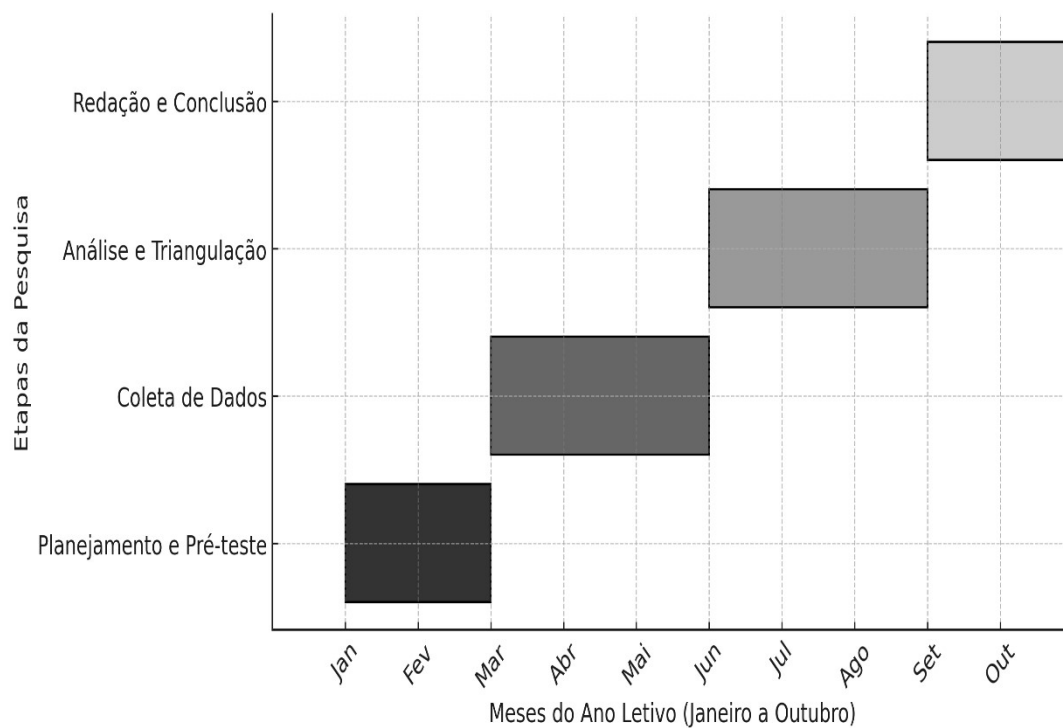
Para a análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (1977), desenvolvida em três etapas: pré-análise, categorização e inferência, de modo a identificar padrões, divergências e relações entre as práticas de gestão e os

resultados observados. A triangulação metodológica que confronto entre depoimentos, observações e registros documentais, confere maior confiabilidade às conclusões, ao possibilitar tanto a reconstrução detalhada dos casos quanto a comparação cruzada entre eles (Yin, 2015).

5.4. Delimitação Temporal da Pesquisa

A definição de um cronograma organizado para a execução de uma pesquisa de estudo de caso múltiplo é fundamental para assegurar a validade temporal dos dados e permitir uma análise comparativa alinhada ao ritmo escolar. Inspirando-nos em Creswell (2014), que ressalta a importância de fases bem demarcadas para a investigação educativa, esta dissertação organiza-se em quatro momentos principais ao longo de um ano letivo. A primeira etapa, de janeiro a fevereiro, dedica-se ao planejamento detalhado, à adaptação e ao pré-teste dos instrumentos de coleta, garantindo sua sensibilidade ao contexto das escolas. Em seguida, a fase de coleta de dados ocorre de março a maio, período escolhido porque coincide com o transcurso de diferentes ciclos pedagógicos e momentos de maior tensão comunitária, o que possibilita observar práticas de liderança sob variadas circunstâncias (Yin, 2015). A terceira etapa, de junho a agosto, é reservada à análise sistemática dos dados via análise de conteúdo, triangulação de fontes e comparação entre casos, conforme preconizado por Miles, Huberman e Saldaña (2014). Por fim, entre setembro e outubro, concentra-se a redação dos resultados, a articulação com a literatura e a formulação de recomendações, de modo a considerar também as percepções dos gestores sobre as mudanças ocorridas ao longo do ano escolar. Essa delimitação temporal, fundamentada pelo referencial de Yin (2015) e alinhada às práticas recomendadas em metodologia qualitativa, assegura que o estudo capture tanto as rotinas estruturadas quanto as urgências imprevisíveis da gestão escolar em contextos vulneráveis.

Gráfico 1 – Gráfico temporal das etapas da pesquisa



Fonte – Elaborado pelo autor

6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo apresenta os resultados da investigação, evidenciando a complexidade das relações no espaço escolar. Nesse contexto, as duas instituições investigadas, Escola Alfa e Escola Beta, expressam, em sua organização, as tensões próprias do território. A primeira, de pequeno porte, configura-se como um ambiente de maior controle e proximidade entre direção, professores e alunos, funcionando quase como extensão familiar da comunidade. A segunda, de maior porte e com oferta de EJA, vivencia um cotidiano mais instável, marcado por episódios frequentes de conflito e violência física entre estudantes, o que exige da gestão escolar um esforço constante de contenção e mediação.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2025, com a participação de 3 gestoras, embora apenas 2 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, empregando observação participante (10 horas em cada escola, registradas em anotações de campo), entrevistas semiestruturadas, e análise documental. O material foi examinado por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com codificação aberta nas dimensões Gestão, Liderança e Mediação, sendo a saturação considerada alcançada no corpus das entrevistas; a triangulação entre as fontes garantiu maior consistência aos achados.

Com o intuito de compreender o contexto institucional das escolas, procedeu-se à caracterização de aspectos fundamentais, como número de alunos e composição do corpo docente, dentre outros. A síntese desses elementos encontra-se sistematizada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização das Escolas pesquisadas (2025)

Indicadores (2023)	Escola Alfa	Escola Beta
Total de Alunos	176	530
Modalidade de Ensino	Anos Iniciais e Educação Especial. (1º ao 5º)	Ensino Fundamental - (6º ao 9º) e EJA
Professores	9	32
Funcionários de apoio / Administrativo	7	15
Gestores	2 Gestores (1 Gestor administrativo e 1 Gestor Pedagógico)	2 Gestoras (1 Gestor Financeiro e 1 Gestor pedagógico)
Horários de funcionamento	7h30–11h30 (manhã) e 13h30–17h30 (tarde)	7h30–11h30 (manhã); 13h30–17h30 (tarde) e EJA – 19h–22h. (noite)
Estrutura	3 salas de aulas, corredor, cozinha e 2 banheiros.	11 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, quadra esportiva, cozinha, pátio, refeitório e banheiros.
Projetos em andamento	Escola sustentável; Reforço de Matemática e Português	EJA cidadã; Leitura em Rede; Inclusão Digital
Observação: o corpo funcional das escolas pesquisadas é composto majoritariamente por mulheres, sendo reduzida a presença masculina.		

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada nas duas escolas, do bairro X de Natal/RN (2025).

A análise do perfil das equipes evidencia a predominância feminina, característica histórica da profissão docente, como assinala Barros, Mendonça e Blanco (2008). Essa feminização é resultado de um processo social que associou a docência ao cuidado e ao espaço doméstico, criando uma representação simbólica que ainda hoje influencia o reconhecimento profissional e as condições de trabalho das professoras. A faixa etária das gestoras situa-se majoritariamente entre 44 e 65 anos, indicando trajetórias consolidadas e experiência acumulada, o que pode contribuir para maior maturidade nas decisões e maior estabilidade no ambiente escolar.

A observação participante trouxe à tona elementos que dificilmente seriam captados por questionários ou dados estatísticos. Na Escola Alfa, percebeu-se um ambiente marcado pela disciplina, pela escuta acolhedora e pela tentativa de conhecer cada aluno em sua singularidade, de modo a construir relações de confiança e prevenir

conflitos. A própria diretora pedagógica, cadeirante, é exemplo vivo de inclusão, estimulando uma cultura escolar que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo. Há um cuidado explícito com o patrimônio público e com a organização cotidiana: orientações sobre o uso do banheiro, atividades de educação ambiental e reuniões semanais de planejamento evidenciam uma gestão participativa, que compartilha decisões com professores e busca integrar a comunidade no processo educativo. Apesar das limitações de espaço físico, o corredor que funciona como eixo central de circulação é também local de atendimento e planejamento e o clima escolar observado foi de ordem e cooperação.

A Escola Beta, por sua vez, apresenta uma realidade significativamente mais desafiadora quando comparada à Escola Alfa. O ambiente observado durante as visitas de campo mostrou-se mais ruidoso e com maior nível de agitação por parte dos alunos, sendo registradas ocorrências de violência física e verbal. A diretora da unidade, visivelmente sobrecarregada, divide seu tempo entre atividades administrativas, mediação de conflitos nos corredores e pátios e atendimento a pais ou responsáveis que comparecem à escola, muitas vezes em situações de crise.

Dois episódios presenciados ao longo da pesquisa na Escola Beta, ilustram de maneira contundente a complexidade da rotina dessa gestão. O primeiro envolveu uma briga entre alunos motivada pela disputa de uma garrafa de água. Após um dos estudantes quebrar o objeto no chão, houve troca de agressões físicas e xingamentos, o que demandou a intervenção do porteiro e resultou no afastamento imediato dos envolvidos para suas residências. A diretora foi acionada, aplicou advertência formal e notificou os responsáveis. Algumas horas depois, uma das mães compareceu ao portão da escola em estado de grande nervosismo, exigindo falar com a direção. Diante da impossibilidade de acesso imediato, foi orientada a retornar em momento oportuno, permanecendo por algum tempo em frente à instituição em tom exaltado.

O segundo episódio, embora de natureza distinta, revela a vulnerabilidade emocional a que os gestores estão expostos. Durante a realização da entrevista para esta pesquisa, a diretora recebeu, em tempo real, mensagens fraudulentas via aplicativo de mensagens instantâneas e foi vítima de um golpe financeiro. Apesar de não se tratar de um evento diretamente relacionado ao cotidiano escolar, tal situação afetou visivelmente seu estado emocional e ilustra como fatores externos podem interferir na tomada de decisão e no equilíbrio psicológico do gestor, repercutindo sobre a dinâmica de toda a equipe e o ambiente escolar.

Com o intuito de facilitar a visualização dos resultados e sintetizar os principais achados, elaborou-se o quadro a seguir, no qual são apresentadas, de forma comparativa, as categorias temáticas emergentes das entrevistas e observações realizadas nas escolas pesquisadas.

Quadro 2 – Síntese das entrevistas e observações colhidas nas escolas investigadas

Categoria Temática	Escola Alfa	Escola Beta
Participação da Direção	Dupla gestão (pedagógica e administrativa); ambas participaram da entrevista e responderam ao questionário; a diretora pedagógica, cadeirante, foi a única signatária do documento.	Gestão com duas diretoras, porém apenas a gestora financeira participou da entrevista e respondeu ao questionário.
Planejamento Pedagógico e Gestão	Planejamento elaborado coletivamente com professores e coordenação em reuniões semanais; Revisões periódicas do PPP e regimento; Preocupação em manter gestão inclusiva e escuta acolhedora.	Planejamento realizado com dificuldades devido ao acúmulo de funções da direção; Apontado baixo nível de aprendizagem como entrave; Destaca empenho da equipe na tomada de decisões.
Aspectos Positivos	Comprometimento da equipe, clima escolar harmonioso, tamanho reduzido das turmas, merenda saudável, uso de tecnologia (TV, data show, notebooks), eventos que integram a comunidade, respeito da comunidade local à escola.	Qualidade do corpo docente e dos terceirizados, empenho da equipe, espaço físico amplo, projetos como horta escolar, oferta de EJA e Ensino Fundamental II.
Aspectos Negativos / Desafios	Espaço físico reduzido e inadequado às necessidades dos alunos, carência de formação continuada, greves recorrentes, atraso nos repasses financeiros para segurança, ausência de resultados práticos das avaliações externas.	Escassez de materiais e recursos, estrutura física precária e mal conservada, dificuldades para implementar metodologias diferenciadas, agressões entre alunos, ambiente agitado e conflitos frequentes no pátio.
	Situações de violência ocorrem mais no entorno; Há relato de respeito do	Conflitos frequentes entre alunos, incluindo episódios de agressão

Violência e Conflitos	tráfico à escola; Relatos de violência doméstica chegam pelos alunos; Porteiros atuam no controle de acesso e apoio à segurança.	física; Porteiros intervêm regularmente; Relatos de violência refletem contexto comunitário com presença de tráfico e confrontos policiais.
Percepção da Direção	A Direção demonstra preocupação com construção de cidadania e manutenção da autoridade sem autoritarismo; Valoriza a inclusão e a conscientização dos alunos.	A Direção demonstra cansaço e estresse diante da sobrecarga de responsabilidades e do ambiente escolar agitado; Destaca necessidade de mais apoio municipal.

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada nas escolas Alfa e Beta, do bairro X, Natal/RN (2025).

Na dimensão da gestão, percebe-se uma clivagem significativa entre as duas escolas analisadas. Na Escola Alfa, a gestão apresenta-se estruturada, preventiva e marcada pela integração entre gestoras, com reuniões periódicas e planejamento coletivo. Já na Escola Beta, a gestão assume caráter emergencial, reativo e fortemente atravessado pela escassez de recursos, o que obriga a diretora a alternar constantemente entre tarefas administrativas e a contenção imediata de crises. Esse contraste é corroborado pelas falas das próprias diretoras. A gestora da EA destacou: — *“Nessa escola existe uma parceria na direção. A direção escolar é compartilhada entre mim, que sou a diretora pedagógica, e a diretora administrativa. O comprometimento da equipe é alto e há um grande esforço da gestão e dos docentes em ofertar o melhor ensino possível, que junto com os eventos anuais buscam integrar toda a comunidade escolar”* (Diretora EA, 2025). Em contrapartida, a diretora da Escola Beta ressaltou: — *“Existem dificuldades na entrega do planejamento, decorrentes do acúmulo de trabalho para a direção da instituição”* (Diretora EB, 2025).

No que se refere à liderança, as diferenças também se evidenciam. Na Escola Alfa, a liderança assume caráter mobilizador e inspirador, ancorada na figura da gestora pedagógica que, pelo exemplo de inclusão, transmite valores de respeito e pertencimento à comunidade escolar. Já na Escola Beta, observa-se uma liderança solitária e sobrecarregada, que, apesar do empenho, encontra dificuldades em construir uma visão

coletiva de transformação escolar, em razão das pressões cotidianas e da frequência de episódios de conflito. Essas diferenças ficam claras nas falas das diretoras. A gestora da EA afirmou: — *“A gestão de nossa escola é inclusiva, e essa inclusão já começa comigo, que sou cadeirante. Trabalhamos com os profissionais para atuar a reflexão dos diferentes”* (Diretora EA, 2025). A diretora da EB, por sua vez, salientou: — *“A implantação dessas ações tem sido difícil, pois a comunidade ao redor da escola é bastante complexa e tem muitos problemas, principalmente com o tráfico de drogas e confrontos com a polícia, e isto influencia diretamente no comportamento agitado e violento dos alunos”* (Diretora EB, 2025).

Quanto à mediação, os dados indicam que, na Escola Alfa, os conflitos são tratados predominantemente de forma preventiva e relacional, com foco no diálogo e na escuta atenta das vivências trazidas pelos alunos. Na Escola Beta, ao contrário, a mediação assume caráter interventivo e imediato, pautado em advertências formais e intervenções pontuais, muitas vezes realizadas pelos porteiros, diante da ausência de protocolos sistematizados para lidar com os episódios recorrentes. Esse contraste também foi explicitado pelas gestoras. A diretora da EA afirmou: — *“(...) existe um cuidado com a escuta acolhedora, para que situações que ocorram não evoluam para grandes problemas. Além disso, a escola trabalha tentando conhecer cada aluno especificamente para compreender a dinâmica da comunidade”* (Diretora EA, 2025). Já a gestora da EB explicou: — *“As decisões são tomadas na hora em que acontecem as situações”* (Diretora EB, 2025).

Ainda de acordo com a gestora da Escola Alfa, muitas situações de violência não ocorrem no espaço escolar propriamente dito, mas chegam à instituição como relatos dos alunos sobre suas vivências familiares e comunitárias. Ela relatou: — *“As situações de violência ocorrem mais no entorno da escola, não propriamente dentro. Em geral, são trazidas informações pelos alunos das situações familiares em que vivem, como o caso de uma aluna que falou em sala de aula que a polícia foi até a casa dela prender seu irmão. Outra criança relatou que seu pai foi executado”* (Diretora EA, 2025). Essa dinâmica sugere a existência de um “pacto tácito” no qual confrontos entre traficantes e forças policiais tendem a ocorrer em áreas mais distantes, preservando a escola como território seguro. Inclusive, alguns filhos de pessoas ligadas ao tráfico estudam na instituição, o que reforça o interesse em manter a escola protegida.

Em contrapartida, na Escola Beta, que atende predominantemente adolescentes e oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, são mais frequentes episódios de

brigas, bullying e manifestações de desinteresse. A própria gestora enfatizou: — “O comportamento dos alunos não é bom e há muitas brigas, muito desinteresse e bagunça em sala, além de pouco zelo com a estrutura da escola” (Diretora EB, 2025). Essas ocorrências foram posteriormente sistematizadas e agrupadas em categorias analíticas, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Ocorrências de Violência relatadas durante a pesquisa.

Tipo de ocorrências de Violência identificadas durante a pesquisa de campo	Escola Alfa	Escola Beta
Violência verbal	Baixa Incidência	Alta frequência em corredores e pátios
Violência física	Rara, geralmente externa ao espaço escolar	Brigas frequentes entre alunos
Bullying	Casos pontuais	Casos recorrentes, segundo a Gestora Escolar
Vandalismo	Não relatado	Ocorre esporadicamente com pixações de banheiros ou quebra de Bens patrimoniais da escola (cadeiras, maçanetas, mesas e etc.)
Violência simbólica	Não identificada	Casos de humilhação entre pares (Apelidos e brincadeiras diminutivas)

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada nas escolas Alfa e Beta, no bairro X, Natal/RN (2025).

A violência, como fenômeno social frequente e crescente, atravessa diferentes domínios da vida coletiva e, quando se manifesta no ambiente escolar, afeta gestores, professores, funcionários e estudantes em múltiplas modalidades de expressão. A maior parte dos profissionais se depara cotidianamente com situações complexas e, muitas vezes, não dispõe de repertório formativo para resolver e prevenir conflitos e eventos

violentos que emergem no cotidiano (GONÇALVES, 2005; BOTELHO; SOUZA, 2007). Nesse quadro, a literatura aponta que eventos violentos caracterizados pela agressão interpessoal, quando uma pessoa é alvo de condutas agressivas de outra que detém maior poder, geram consequências imediatas e tardias para todos os envolvidos, sendo denominados bullying (LOPES NETO, 2005). Para Seixas (2005), a violência escolar é multifacetada, abrangendo atos antissociais, delinquência, vandalismo e comportamentos de oposição. E, conforme reforça Lopes Neto (2005), o bullying se define por uma atitude agressiva, intencional e repetida, sem motivação aparente, praticada por um ou mais estudantes contra outro, dentro de uma relação desigual de poder que produz dor e angústia.

As implicações desse quadro são significativas. O bullying atinge a saúde física e emocional das vítimas e compromete a aprendizagem, sobretudo quando há exposição repetida e prolongada a humilhações e ameaças, situação que leva à perda de interesse pelas atividades escolares (FANTE, 2008). Morais e Lopes (2010) recordam que comportamentos desse tipo sempre existiram na escola: sujeitos percebidos como “mais fracos” tendem a ser alvos de agressões. O agravamento recente decorre, entre outros fatores, da formação de grupos de jovens agressores que buscam impor respeito no ambiente escolar. Assim, embora a escola deva ser um espaço altamente significativo para alunos, professores e funcionários, aqueles que não conseguem se adaptar são mais propensos a apresentar baixo desempenho, comprometimentos físicos e emocionais e sentimentos de insatisfação com a vida, condições que favorecem a adoção de atitudes violentas (LOPES NETO, 2005).

A dinâmica do fenômeno envolve papéis distintos. Santos (2010) destaca a presença de participantes como o agressor, a vítima (em suas variações: típica, provocadora e agressora) e os espectadores. Esse comportamento antissocial, observa Mascarenhas (2006), cria um clima de indisciplina e estresse na escola, tornando imprescindível que as lideranças educativas, em parceria com os estudantes, enfrentem o problema por meio de estratégias que promovam o bem-estar psicossocial. Nesse sentido, todos os integrantes da comunidade escolar têm direito a um ambiente seguro, que favoreça convivência pautada em respeito, dignidade humana e cidadania, acolhendo as diferenças individuais, variáveis essenciais à saúde emocional e ao bem-estar durante as atividades escolares. Tal direito se concretiza pela assimilação de valores nas experiências

acumuladas por educandos, profissionais e famílias, com vistas à formação cidadã (MASCARENHAS, 2006).

Quanto às formas de manifestação e os tipos mais comuns de violência escolar identificados são: A violência verbal, a física e a indireta (roubo, furto, danos ao patrimônio pessoal ou institucional). A violência verbal tende a ser a mais prevalente. Minayo (2005) sublinha a importância de que todo profissional consiga diferenciar os tipos de violência e, a partir disso, desenhar estratégias de identificação e prevenção. A agressão verbal abrange qualquer forma de maltrato, explícito ou subentendido, que faça o indivíduo sentir-se pessoal ou profissionalmente desvalorizado, agredido ou humilhado. Em geral, alunos do ensino fundamental II e médio agridem mais verbalmente seus pares e profissionais, enquanto a violência física aparece com maior evidência entre crianças dos anos iniciais (SEIXAS, 2005). Martins (2005) acrescenta que mulheres, com frequência, recorrem mais à agressão verbal, por ser uma forma socialmente mais sutil de expressão da violência.

A violência física, segundo Minayo (2005), caracteriza-se pelo uso de força que resulta em danos físicos, sexuais ou psicológicos. Para Meneghel, Glugliani e Falceto (1998), o que ocorre na escola reflete, muitas vezes, padrões aprendidos no ambiente familiar. Não por acaso, a violência física figura entre as mais notificadas, justamente por deixar marcas visíveis, o que facilita a identificação (CRAMI, 2000; LIMA, 2007). Sendo uma punição ainda utilizada por alguns pais, tende a se reproduzir entre jovens como prática “naturalizada” de resolução de conflitos, afetando desempenho e qualidade das relações.

No campo da violência psicológica, o Ministério da Saúde (Brasil, 2001) a define como o conjunto de agressões destinadas a aterrorizar, rejeitar, humilhar, restringir liberdades ou isolar a vítima do convívio social. Anser, Joly e Vendramini (2003) ampliam o conceito ao incluir interferências negativas sobre a competência social do indivíduo, abusos de poder disciplinar ou coercitivo, depreciação perante os pares e violação de direitos, um rol de práticas que deteriora relações e favorece a escalada de atos agressivos, pois estudantes tendem a imitar condutas antissociais de pessoas de referência (ANSER; JOLY; VENDRAMINI, 2003). Já a violência sexual, ainda que mais rara no contexto escolar, preocupa pelo impacto profundo no desenvolvimento das vítimas. Amazarray e Koller (1998) observam que, entre adolescentes, muitos agressores interpretam o ato como “experiência sexual”, e não como agressão; em mais da metade

dos casos, as vítimas são crianças mais novas, muitas vezes conhecidas dos perpetradores, que frequentemente já sofreram abuso em família ou na escola. Aqui, o elemento definidor não é a idade, mas o exercício de poder, autoridade ou força do agressor.

Os efeitos para crianças e adolescentes, e também para quem presencia passivamente, podem ser imediatos e de longo prazo. Vítimas vivem amedrontadas e silenciosas; em situações extremas, podem chegar ao suicídio, sobretudo na adolescência (LOPES NETO, 2005). Espectadores que reconhecem a injustiça sentem-se impotentes; por vezes, confrontos e retaliações entre pares e familiares agravam o ciclo de violência (LOPES NETO, 2005). Daí decorrem proposições recorrentes na literatura: supervisão adequada, fortalecimento da interação escola-família e desenvolvimento de projetos que instruem e qualifiquem itinerários formativos e profissionais contribuem para reduzir a incidência do fenômeno. Para tanto, os profissionais precisam dominar conceitos, medidas de prevenção e estratégias de assistência às vítimas.

No plano da resposta institucional, gestores escolares, em geral, não recebem capacitação suficiente para lidar com situações de violência. Acabam recorrendo ao senso comum, a treinamentos pontuais ou a encaminhamentos imediatos, chamar os responsáveis, conduzir ao hospital em caso de ferimentos quando a gravidade o exige (SENA; RICAS; VIANA, 2008). Falta, inclusive, uma formação mínima em primeiros socorros; e tais cuidados não se restringem a procedimentos técnicos, devendo incluir apoio psicológico e escuta qualificada para tranquilizar as vítimas. Como diretores não são, em regra, formados em promoção e prevenção da saúde escolar, faz-se necessária uma capacitação fundamentada, com incorporação de valores e conceitos positivos e, sobretudo, transposição da teoria à prática, para que o conhecimento se converta em competência efetiva (SISTON; VARGAS, 2007; IERVOLINO; PELICIONI, 2005).

A origem social dos comportamentos agressivos não pode ser negligenciada. Maldonado e William (2005) situam-nos com frequência em contextos familiares violentos, onde punições físicas ensinam modelos de relacionamento e resolução de conflitos baseados na força. Moraes e Lopes (2010) ressaltam que infância e adolescência são etapas decisivas para a construção identitária; experiências desestruturadoras, como a desagregação familiar, fragilizam valores e referências. Ademais, o gênero modula a expressão da violência: meninos tendem a externalizar comportamentos agressivos ou delinquentes, enquanto meninas, em geral, internalizam os problemas, adotando formas

mais discretas de agressão, inclusive o bullying relacional (MALDONADO; WILLIAM, 2005).

A mídia aparece, recorrentemente, como vetor de banalização da violência. Para Silva (1998), a ampla acessibilidade a conteúdos midiáticos sem adequada regulação expõe crianças e adolescentes a representações violentas que influenciam práticas no espaço escolar. Em linha semelhante, Oliveira (2007) argumenta que a mídia, em busca de audiência, por vezes espetaculariza o crime e naturaliza a violência. Vasconcellos (2009) aponta que crianças e adolescentes no Brasil passam, em média, quatro horas diárias em frente à televisão; cada hora adicional, desde os quatro anos, aumenta em 9% a chance de condutas agressivas. Os efeitos colaterais incluem obesidade, sedentarismo, lesões por esforço repetitivo (uso de jogos), insônia, baixo desempenho escolar, maior consumo de tabaco e álcool, sexualidade precoce, redução da atenção e da comunicação familiar, além do consumo exacerbado. A Teoria da Cognição Social ajuda a explicar por que experiências repetidas moldam repertórios de ação: a observação constante de cenas violentas fixa esquemas mentais e comportamentos agressivos; e, na adolescência, com personalidade ainda em formação, a cultura de massa tende a oferecer a violência como “modelo” de solução de problemas (MORIN, 1997; VASCONCELLOS, 2009). Njaine (2006) propõe, por isso, investigar não apenas a relação de crianças e jovens com mídias eletrônicas, mas também seu potencial proativo na prevenção da violência e promoção da saúde.

As redes de pares desempenham papel ambivalente. A escola é lugar de vínculos e relações significativas entre estudantes, docentes e funcionários; mesmo em ambientes com baixa incidência de violência, persistem condições sociais adversas que dificultam a sociabilidade em outros espaços (SPOSITO, 1996). Nesse contexto, agrupamentos por afinidade, inclusive afinidades agressivas, condicionam comportamentos. Carvalhosa, Lima e Matos (2001), Bittencourt et al. (2009) e Almeida, Cardoso e Costa (2009) descrevem grupos típicos envolvidos nas ações violentas: agressores (frequentemente rapazes), espectadores (que silenciam por medo e, às vezes, aderem à agressão) e vítimas (típicas, provocadoras e agressoras). Estudantes com traços agressivos tendem a influenciar amigos em direção a comportamentos delinquentes; e, à medida que avança a escolaridade, episódios de bullying tendem a diminuir, ainda que não desapareçam (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001).

Os fatores socioeconômicos também pesam. Para Almeida, Silva e Campos (2008), o risco do bullying relaciona-se às condições de vida e aos padrões culturais hegemônicos (valorização da posse, culto à estética, domínio do “forte” sobre o “fraco”). Alunos que não se enquadram nesses padrões sofrem discriminação e exclusão, sendo violentados moral e fisicamente (LIMA; SANTANA, 2008). Campos e Cardoso Jorge (2010) observam que a sociedade frequentemente penaliza a diferença, instituindo critérios de normalidade que hierarquizam pessoas. Em um mercado de trabalho precarizado, muitos jovens tornam-se trabalhadores informais ou buscam alternativas ilícitas (tráfico, furtos, roubos) para acessar o poder de consumo prescrito pela sociedade (CACCIAMALI, 2000). A relação com álcool e outras drogas agrava o quadro: autores de bullying costumam demonstrar menor satisfação com a escola, atitudes antissociais, maior absenteísmo e evasão, além de maior propensão ao consumo (LOPES NETO, 2005). Embora complexa e não linear, a associação entre entorpecentes e violência abrange brigas, roubos, queda de rendimento, depredações, homicídios, suicídios, violência doméstica e crimes sexuais — como vítimas e/ou perpetradores (MOREIRA et al., 2008).

O desrespeito aos profissionais da educação constitui uma constante no cotidiano escolar, gerando sensação de insegurança e desgaste. A perda de autoridade, a desqualificação e a percepção de desatualização desmotivam o trabalho docente e técnico, sobretudo quando as interações se dão em um ambiente marcado pela ausência de diálogo e por agressões verbais ou físicas (CARVALHO; TRUFEM; PAULA, 2009). A literatura registra um ciclo pernicioso: profissionais expostos à violência tendem a apresentar níveis elevados de estresse, podendo reagir de forma mais ríspida, o que, por sua vez, provoca respostas igualmente agressivas por parte dos alunos. Com o tempo, tais interações podem gerar dois efeitos: a replicação desses comportamentos, contribuindo para a manutenção do ciclo da violência, ou a retração dos estudantes, que passam a agir motivados pelo medo de punições (SOUZA; CASTRO, 2008).

Segundo as diretoras entrevistadas, a resposta institucional às situações de violência é limitada por fatores estruturais e pela ausência de formação específica, uma vez que não dispõem de capacitação em primeiros socorros, protocolos de segurança ou mediação de conflitos, recorrendo com frequência ao apoio de porteiros, da polícia municipal ou do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. Esse quadro evidencia que a gestão ainda atua de forma predominantemente reativa, sem um plano estruturado de

prevenção, o que corrobora o diagnóstico de Ribeiro e Uvaldo (2007) acerca da insuficiência das políticas de formação continuada para gestores escolares.

A análise das estratégias de gestão mostra que, apesar das dificuldades, há iniciativas relevantes que buscam ressignificar a experiência escolar. Na Escola Alfa, o Projeto Político-Pedagógico é constantemente revisado e construído de forma coletiva, o que fortalece o senso de pertencimento e a legitimidade das decisões. A eleição das diretoras pela comunidade reforça o caráter democrático da gestão e permite maior alinhamento entre as demandas locais e as ações institucionais. Na Escola Beta, embora o planejamento pedagógico seja prejudicado pela sobrecarga da direção e pela falta de recursos, projetos de horta, inclusão digital e reforma da quadra representam esforços concretos para qualificar a experiência dos alunos.

Do ponto de vista sociológico, as escolas investigadas refletem, em menor escala, as contradições da sociedade brasileira. A presença da violência é, em parte, reflexo das desigualdades socioeconômicas, da fragilidade das políticas públicas e da exposição de crianças e jovens a contextos de vulnerabilidade. A gestão escolar, nesse cenário, atua como mediadora entre as exigências do Estado e as necessidades da comunidade, sendo chamada a exercer um papel político e pedagógico que transcende o mero cumprimento de normas administrativas. Conforme Libâneo (2001) e Barroso (2011), o diretor é ao mesmo tempo gestor, líder e negociador, precisando articular recursos escassos, promover participação democrática e lidar com pressões externas e internas.

A análise e discussão das evidências reunidas, oriundas do contraste empírico entre as escolas Alfa e Beta e do diálogo com a literatura especializada, demonstram que a violência escolar constitui um fenômeno complexo, relacional e profundamente condicionado pelo contexto sociocultural em que a instituição está inserida. Nesse quadro, a organização analítica em torno das três dimensões, Gestão, Liderança e Mediação, reforça a compreensão de que o diretor escolar é chamado a desempenhar funções múltiplas e simultâneas. Na Escola Alfa, essa multifuncionalidade articula-se de forma sinérgica e preventiva, aproximando-se de um modelo democrático e participativo. Já na Escola Beta, ela se traduz em sobrecarga e fragmentação, confirmando diagnósticos presentes na literatura (Freitas, 2003; Ribeiro & Uvaldo, 2007) sobre a insuficiência de políticas de apoio e formação.

7. Considerações Finais

O presente trabalho, ao centrar-se no papel do diretor escolar no enfrentamento da violência nas escolas municipais de Natal/RN, possibilitou compreender a complexidade e a multifuncionalidade inerentes à sua atuação em contextos socialmente vulneráveis. A análise dos casos da Escola Alfa e da Escola Beta de Natal, não apenas corroborou o quadro teórico de referência, como também apresentou reflexões coerentes com a teoria e a prática da Administração Educacional.

Os resultados empíricos evidenciam, de modo inequívoco, que o diretor escolar é convocado a exercer uma síntese permanente entre funções administrativas, pedagógicas, mediadoras e comunitárias. Essa multifuncionalidade, longe de representar uma simples acumulação de tarefas, configura-se como uma prática estratégica, ética e reflexiva, indispensável à gestão do cotidiano escolar em territórios marcados pela violência estrutural. Tal constatação dialoga diretamente com Barroso e Carvalho (2009, p. 5), ao afirmarem que o diretor atua como “negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes”, uma percepção amplamente validada nas duas escolas estudadas.

O estudo de caso múltiplo revelou contrastes expressivos na materialização dessa multifuncionalidade: na Escola Alfa, observou-se uma liderança pedagógica inclusiva, marcada por práticas preventivas e gestão sinérgica; na Escola Beta, emergiram sinais de sobrecarga, fragmentação e uma atuação predominantemente reativa às crises. Tal contraste demonstra que o mero reconhecimento da complexidade da função diretiva é insuficiente; é essencial compreender os fatores contextuais, organizacionais e simbólicos que potencializam ou limitam a eficácia da ação gestora, conforme adverte Barrère (2005) ao discutir a distância entre o prescrito e a prática concreta.

A investigação demonstrou que a violência presente no espaço escolar está associada a problemáticas sociais mais amplas, como as desigualdades econômicas, a fragilidade das redes familiares e a insuficiência das políticas públicas de proteção social. Essa análise converge com Abramovay e Rua (2002) e Tiba (2004), ao evidenciarem que a violência escolar não constitui um fenômeno isolado, mas uma extensão da violência social. Os relatos de violência doméstica partilhados por alunos da Escola Alfa e os episódios de conflito físico na Escola Beta refletem a vulnerabilidade comunitária, marcada pela presença do tráfico de drogas e por recorrentes confrontos policiais. Diante desse quadro, os resultados permitem inferir que a escola não pode ser compreendida nem atuar de forma isolada. A mitigação da violência pressupõe a sua integração numa rede

intersetorial robusta, que envolva assistência social, saúde, segurança pública e organizações comunitárias. A institucionalização de protocolos formais e a presença regular de técnicos especializados no ambiente escolar são medidas necessárias para oferecer um suporte integral a alunos e famílias em situação de risco.

No campo das políticas educacionais, os resultados indicam a necessidade de fortalecer iniciativas que assegurem não apenas a autonomia formal das escolas, mas também as condições materiais e institucionais para a sua efetivação. A precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos, a instabilidade dos repasses financeiros e a carga burocrática excessiva, aspectos salientados pelas gestoras entrevistadas, configuram obstáculos concretos à consolidação de uma gestão pedagógica consistente. Essa realidade corrobora a advertência de Barroso e Carvalho (2009, p. 4), segundo a qual a autonomia escolar “limita-se sobretudo aos aspetos organizativos, faltando uma definição clara das competências e recursos a transferir”. É, portanto, necessário que a Secretaria Municipal de Educação de Natal reveja mecanismos de desburocratização, assegure repasses tempestivos e crie estruturas de apoio técnico-administrativo que aliviem a sobrecarga da direção, permitindo-lhe concentrar-se em seu núcleo essencial: a ação pedagógica.

Em nível micro, destaca-se a importância da consolidação de práticas de liderança distribuída. A complexidade dos desafios atuais requer uma função diretiva partilhada e corresponsabilizada. O engajamento ativo de coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e famílias na construção coletiva de soluções, como observado na Escola Alfa, fortalece o sentimento de pertença e a resiliência organizacional. Tal abordagem converge com Day et al. (2016), que associam a liderança transformadora à capacidade de mobilizar a comunidade educativa em torno de um projeto comum. Assim, a liderança não deve residir numa figura solitária, mas distribuir-se por uma rede de atores, favorecendo respostas mais integradas e sustentáveis.

Quanto à formação dos diretores, a investigação evidencia uma lacuna significativa entre as exigências da prática e os conteúdos tradicionalmente abordados nos programas de formação inicial e continuada. Para além dos fundamentos da gestão democrática, torna-se necessário incorporar formações voltadas à mediação de conflitos, à gestão de crises, aos primeiros socorros, psicológicos e ao trabalho intersetorial. Essa necessidade é reforçada por Brino e Williams (2003) e Ribeiro e Uvaldo (2007), que defendem a importância de processos formativos contínuos e contextualmente orientados. Programas com carácter prático-reflexivo, desenvolvidos em parceria com instituições de

ensino superior, devem capacitar o gestor para uma leitura crítica da realidade e para a implementação de estratégias preventivas adequadas às especificidades locais.

No que se refere à prevenção, ressaltam-se as estratégias de caráter proativo e secundário, voltadas à identificação precoce de estudantes em situação de risco. O fortalecimento das reuniões de pais e mestres, a ampliação do diálogo escola-comunidade e a promoção de campanhas educativas sobre bullying, convivência e saúde mental constituem ações importantes. Essas iniciativas devem ser acompanhadas de atividades pedagógicas que incentivem a autorreflexão e o desenvolvimento emocional dos alunos, estimulando atitudes de empatia, tolerância e solidariedade, numa perspectiva alinhada à educação para a paz proposta por Gadotti (2000).

Integrando o referencial teórico e a perspectiva das gestoras, o estudo reafirma a centralidade da liderança na construção e no desenvolvimento de ambientes educativos plenos. Simultaneamente, problematiza as condições estruturais que limitam a ação gestora, em consonância com Libâneo (2012) e Paro (2010). A figura do diretor emerge, assim, como mediador entre as exigências do Estado e as necessidades da comunidade, um arquiteto de relações humanas e um agente de transformação social, inspirado na concepção freiriana (1994) da educação como prática da liberdade.

Por fim, a efetividade dessas estratégias requer o apoio contínuo do poder público e a mobilização da comunidade local. Investir na formação, no reconhecimento e no suporte aos diretores significa investir na reconstrução do tecido social da cidade. Como defendem Barroso (2005) e Lück (2009), é na valorização do diretor e na consolidação da escola como território de resistência e cidadania que reside a possibilidade de uma autêntica mudança educativa. Embora desafiadora, essa superação se concretiza quando a escola é concebida como espaço de esperança, dignidade e pertença, capaz de ressignificar experiências e oferecer às novas gerações horizontes de transformação e desenvolvimento humano.

8. Referências

- A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: *O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*”, CIES e-Working Paper n° 174/2014, Lisboa, CIES-IUL.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO.
- Afonso, A. J. (2003). Avaliar a escola e a gestão escolar: Elementos para uma reflexão crítica. In M. T. Esteban (Org.), *Escola, currículo e avaliação* (2ª ed.). Cortez.
- Afonso, A. J. (2014). *Métodos e técnicas de investigação em educação*. Universidade Aberta.
- Afonso, N. (2009). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro.
- Amazarray, M. R; Koller, S. H. *Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual*. *Psicología Reflexao e Crítica*. .v.11, n. 3, 1998.
- Anser, M.A.C; Joly, M.C.R.A; Vendramini, C.M. M. *Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor*. *Psicologia: Teoria e Prática* – 2003, v.5, n.2, p.67-81.
- Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Vozes.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In M. I., Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 13-99.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads., 1ª ed., rev. e atual.). Edições 70.
- Barnett, Ronald (2002). *Claves para entender la universidad – em uma era desupercomplejidad*. (José Pomares Trad.). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Barros, R. P; Mendonça, R; Blanco, M. *O mercado de trabalho para professores no Brasil*. IPEA, 2009.
- Barroso, J. (2002). *A Administração Educacional no Contexto da Educação Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2002). *A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educacional*. *Investigar em Educação*, 1(1), 277–325.

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2007). *Improving school leadership: Portugal country report*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2011). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio*.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal*. In J. Gairín (Ed.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 1–16). Redage.
- Barroso, João. (2007). *A história das instituições escolares: a escola como objeto de estudo*. In Joaquim Pintassilgo, Luís Alves, Luís Correia & Margarida Felgueiras (Orgs.), *A História da Educação em Portugal: Balanços e Perspectivas* (pp. 145–162). Lisboa: Edições Colibri
- Bauman, Zygmunt (1999a) *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Barrère, A. (2006). *Tâches et temporalités*. In *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République* (pp. 73–106). Presses Universitaires de France.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*, 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Begley, P. T., & Zaretsky, L. (2004). *Democratic School Leadership in Canada's Public School Systems*. Dordrecht: Springer. Referência à necessidade de práticas democráticas na gestão escolar: Capítulo 2, pp. 15-25.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A., & López Yáñez, J. (2009). *La dirección escolar: En el sistema educativo y en los centros*. La Muralla.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2001). *Política nacional de redução de mortalidade por acidentes e violências* (64 p.). Brasília: Ministério da Saúde.
- Brassard, A. (2000). *La Gestion des Systèmes Éducatifs*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Brino, R.F.; Willians, L.C.A. *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. Interação em Psicologia*. v.7 n.2, p. 1-10, 2003.
- Caccamali, M. C. *Globalização e processo de informalidade. Economia e Sociedade*, Campinas. n.14, p. 153-174,2000.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta
- Castells, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- Cattonar, B. (2006). *Le travail des directeurs d'école: Dispositifs de régulation et tensions dans la professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Clímaco, M. C. (2005). *A Escola como organização Inteligente*. Em M. C. Clímaco, *Avaliação de Sistemas em Educação* (pp. 145-188). Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre "Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos"*. Lisboa: CNE
- Correia, António Carlos da Luz(2019).*O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Estratégias Criativas,
- Costa, E., & Almeida, M. (Coords.). (2020). *Autonomia e autoavaliação da escola : análise de processos de regulação - Linha de pesquisa/UIDEF "Forças de mudança em educação"*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Crami (Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância). *Relatório de Atividades*. São José do Rio Preto, 2000.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa: *Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.^a Edição). Bookman.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Day, C. (2001). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2016). *Effective school leadership: Retrospective and prospective*. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 207–225. <https://doi.org/10.1177/1741143215617940>.
- Derout, J. (1994). *L'école entre performance et équité: Vers un contrat social pour l'éducation*. Paris: ESF Éditeur.
- Dourado, L. F. (2007). *Educação e Políticas. Públicas no Brasil*. Petrópolis: Vozes. Análise crítica sobre a implementação de políticas educacionais no plano empírico: Capítulo 4, pp. 123-140.
- Dourado, L. F. (2010). *Políticas de gestão da educação básica no Brasil: Regulação e democracia*. *Educar em Revista*, 38, 17–36.
- Dubet, F. (2004). *O que é uma escola justa?*. Vozes.
- Dussel, I. (2007). *Autoridade e educação: Um tema para o nosso tempo*.
- Esteban, M. T. (2010). *Relações de gênero e práticas educativas: Implicações para a formação docente*. Papirus.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Vozes.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (23^a ed.). Paz e Terra.

- Freitas, L. C. (2003). *A reforma do ensino e a formação de professores no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, M.A.S. *Violência na escola, práticas educativas e formação do professor*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Como num espelho – A avaliação qualitativa das escolas*. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Iervoino, S.A; Pelicione, M. C.F. *Capacitação de professores para a promoção e educação em saúde na escola: relato de uma experiência*. Rev Bras Cresc Desenv Hu. v.15, n.2, p.99-110. 2005.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K (1939). *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”*. The Journal of Social Psychology: Vol. 10, No. 2, pp. 269-299.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Tochi, M. A. (2012). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez. Discussão sobre a concepção de gestão democrático-participativa e autonomia escolar: Capítulo 3, pp. 89-112.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. P. (2012). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Lima, L. C. (2011). *Gestão Democrática e Qualidade Educacional: Desafios e Perspectivas no Contexto Brasileiro*. São Paulo: Cortez. Discussão sobre liderança e formação de gestores escolares: Capítulo 6, pp. 189-205.~
- Lima, M. E. C. C.; Maués, E. *Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças*. Ensaio. v. 8, n. 2 • dez. 2006
- Luck, H. (2004). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Papirus.
- Martins, M.J.D. *O problema da violência escolar: uma classificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal. v.18, n.01, p. 93-115, 2005.
- Mascarenhas, M.D.M. *Perfil epidemiológico dos atendimentos de emergência por violência no Sistema de Serviços Sentinelas de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) – Brasil, 2006*.
- Meneghel, S. N.; Giugliani, E. J.; Falceto, O. *Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 327–335, 1998.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

- Minayo, M. C. S. *Violência: um velho-novo desafio para a atenção à saúde*. Rev. bras. educ. méd.v. 29, n. 1, p. 55-63, jan.-abr. 2005.
- Moreira, T. C. et al. *A violência comunitária e o abuso de álcool entre adolescentes: comparação entre sexos*. J. Pediatr. (Rio J.) [online]., v.84, n.3, p. 244-250, 2008.
- Morgan, C., Hall, V., & Mackay, H. (1983). *The selection of secondary school headteachers*. Open University.
- Njaine, K. *Sentidos da violência ou a violência sem sentido: o olhar dos adolescentes sobre a mídia*. Interface - Comunic., Saúde, Educ. ,v.10, n.20, p.381-92, jul/dez 2006.
- Nogueira, M. A. (2011). *Conflitos na escola: Um olhar pedagógico*. Revista Educação Pública, 11(1), 1–10.
- Nóvoa, António. *História da educação: temas e problemas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Nóvoa, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: Revista de Educação. Lisboa, 2009.
- Nóvoa, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- OECD (2012), *Education today 2013 – The OECD perspective*, Paris, OECD.
- Oliveira, E.C.S.; Martins, S.T.F. *Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra*. Psicologia e Sociedade. v.19, n.01, p.90-98, 2007.
- Oliveira, I. (2018). *Liderança(s) e Inovação Tecnológica*. In L. Grave, G. Bastos, & I. Oliveira (Coords.), *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp. 235). Universidade Aberta.
- Oliveira, R. P., & Araújo, J. F. F. (2011). *Escola e exclusão social: Uma análise da gestão escolar em contextos de pobreza urbana*. Revista Brasileira de Educação, 16(46), 157–175.
- Paro, V. H. (2007). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.
- Paro, V. H. (2010). *Educação, trabalho e democracia: Ensaio crítico*. Cortez.
- Ribeiro, Marcelo Afonso e Uvaldo, Maria da Conceição Coropos. *Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira*. Rev. bras. orientac. prof [online], v.8, n.1, p. 19-31, 2007.
- Seixas, S. R. *Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas*. Análise Psicológica. v. 2, n.23, p. 97-110, 2005.

- Sena, S. P.; Ricas, J.; Viana, M. R. A. *A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental*, Belo Horizonte. Rev Med Minas Gerais. V.18, n4, p. 47- 54, 2008.
- Senge, P. M. (1998) *A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização de Aprendizagem*, (2nd ed.), São Paulo: Editora Best Seller Círculo do Livro. (trabalho original publicado em 1990)
- Silva, J. M.; Andrade, P. S. (2022). *Violência simbólica e cotidiano escolar: entre o visível e o invisível*. Revista Brasileira de Educação, 27(1), 1-20. Simão”, CIES e-Working Paper nº 174/2014, Lisboa, CIES-IUL.
- Siston, A. N.; Vargas, L. A. *O enfermeiro na escola: práticas educativas na promoção da saúde de escolares*. Enfermería Global. n.11, 2007.
- SME – Secretaria Municipal de Educação de Natal. (2023). *Relatório de Monitoramento de Escolas Municipais em Área de Risco*. Natal / RN.
- Souza, M. A; Castro, R. E. F. *Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, out./dez. 2008.
- Spillane, J. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum, 69, 143-150.
- Sposito, M. P. *A Instituição Escolar e a Violência*. 1996.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tiba, I. (2004). *Disciplina: Limite na medida certa*. Editora Gente.
- Vasconcello, J.L.C. *Violência e Mídia*. Rede de psicologia. 2009.
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em Revista, n. 33, p. 7-47, 2001.
- Werle, F., Mantay, M., & Andrade, R. M. (2009). *Gestão Escolar e Qualidade de Ensino*. Porto Alegre: Artmed. Referência à importância da formação continuada para gestores escolares: Capítulo 5, pp. 145-160.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.).
- Yulk, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

8.1. Legislação

Portugal. (2002, 20 de dezembro). Lei n.º 31/2002 (Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior). Diário da República. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/31-2002-428188>

Natal. (2008, 22 de fevereiro). Lei complementar n.º 87 (Artigos 1, 2, 26, 28 e 46). Prefeitura Municipal do Natal.

Portugal. (1991, 10 de maio). Decreto-Lei n.º 172/91 (Modelo de autonomia das escolas a todos os níveis de ensino). Diário da República. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-346282>

Portugal. (1998). Decreto-Lei n.º 115-A/98. Diário da República. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-554602>

Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2014, 25 de junho). *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União.

8.2. Fontes Online

Agência Saiba Mais. (2022, agosto). *Violência contra crianças dobra no primeiro semestre de 2022 no RN*. Agência Saiba Mais. <https://saibamais.jor.br/2022/08/rn-violencia-contra-criancas-dobrano-primeiro-semester-de-2022/>

Agora RN. (2024). *Grupo criminoso enterrava drogas nas dunas de Ponta Negra, em Natal*. Agora RN. <https://agorarn.com.br>

Agora RN. (2025, janeiro). *RN tem segunda maior redução de mortes violentas do Brasil, diz Anuário da Segurança*. Agora RN. <https://agorarn.com.br/ultimas/rn-tem-segunda-maior-reducao-de-mortes-violentas/>

ÁTICA. (s.d.). *Educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga escolas*. Conselho Nacional de Educação. http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf

- Azevêdo, F. (2025, 6 de fevereiro). *Investimento em segurança leva RN a registrar queda histórica na criminalidade*. Agência Saiba Mais. <https://saibamais.jor.br/2025/02/investimento-em-seguranca-leva-rn-a-registrar-queda-historica-na-criminalidade/>
- Band RN. (2025, janeiro). *Natal é a capital do Nordeste com menor índice de homicídios e crimes em 2024*. Band RN. <https://bandrn.com.br/natal-capital-menos-homicidios/>
- Câmara Municipal de Natal. (2023). *Projetos de combate à violência nas escolas de Natal são aprovados*. Câmara Municipal de Natal. <https://www.cmnat.rn.gov.br/noticias/2953/projetos-de-combateviolncia-nas-escolas-de-natal-so-aprovados>
- Correia, H. (2024). *Natal e Mossoró saem da lista das 50 cidades mais violentas do mundo*. Hilneth Correia. <https://hilnethcorreia.com.br>
- De Fato. (2025, 22 de janeiro). *Natal é a capital do NE com menor índice de homicídios*. De Fato. <https://defato.com/natal-e-a-capital-do-ne-com-menor-indice-de-homicidios/>
- Fundação Getúlio Vargas (FGV). (2024). *Violência escolar no Brasil: cerca de 30% dos alunos brasileiros já sofreram agressões no ambiente escolar*. Fundação Getúlio Vargas. <https://portal.fgv.br/noticias/violencia-escolar-no-brasil>
- G1 RN. (2013, outubro). *Estudante é assassinada dentro de escola em José da Penha, RN*. G1 RN. <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/10/morte-de-aluna-emjose-da-penha-e-o-5-caso-de-violencia-em-escolas-do-rn.html>
- G1 RN. (2023, 8 de julho). *Estudante é morto a facadas por colega durante evento escolar em Natal*. G1 RN. <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/07/08/chamou-edepois-esfaqueou-diz-testemunha-da-morte-de-estudante-de-14-anos-por-colega-em-eventoescolar-em-natal.ghtml>
- Globo News. (2024). *MPRN investiga grupo por tráfico interestadual de drogas em Ponta Negra*. Globo News. <https://g1.globo.com>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) & Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2025). *Atlas da Violência 2025*. IPEA. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2023). *Atlas da Violência 2023*. IPEA. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia>

- Marques, A. A. S., & Silva, J. M. M. (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Conselho Nacional de Educação. http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf
- O Portal N10. (2018). *Natal é a 4ª cidade mais violenta do mundo, aponta relatório*. Portal N10. <https://oportaln10.com.br>
- Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social do RN (SESED). (2025, 9 de janeiro). *RN registra em 2024 o menor número de mortes violentas da série histórica*. Por Dentro do RN. <https://agorarn.com.br/ultimas/rn-registra-em-2024-menor-numero-de-mortes/>
- Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social do RN (SESED). (2025, 8 de janeiro). *RN registra queda de 42% nas mortes violentas em 2024 e alcança menor índice em 14 anos*. Agência Saiba Mais. <https://saibamais.jor.br/2025/01/rn-registra-queda-de-42-nas-mortes-violentas-e-alcanca-menor-indice-em-14-anos/>
- Tribuna do Norte. (2025). *Em Natal, 7 pontos concentram 28% dos homicídios*. Tribuna do Norte. <https://tribunadonorte.com.br/natal-7-pontos-concentram-28-dos-homicidios/>
- Ribeiro, M. L., & Uvaldo, M. C. C. (2007). *Formação continuada de gestores escolares: desafios e perspectivas*. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1195–1214. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400011>
- Vieira, L. J. E. S., et al. (2025). *Violência letal no município de Natal/RN (2019-2020): uma abordagem espacial*. *Ciência & Saúde Coletiva*. SciELO Brasil. <https://www.scielo.br/j/csc/a/violencia-letal-natal/>

9. Apêndices

Apêndice A – Consentimento Informado



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DESTINADO AO ENTREVISTADO DA ESCOLA

O presente trabalho se propõe a estudar o Diretor, Líder e Gestor: Abordagens Multifuncionais no Enfrentamento da Violência nas escolas municipais do Natal – RN. Os dados para estudo serão coletados através da realização de entrevistas com o uso de técnicas de categorização e de visita a escolas municipais do município de Natal/RN, para observação de sua realidade. O material conseguido, através de gravações e anotações será analisado, sendo resguardado os direitos os participantes, quando necessário. A divulgação do trabalho terá propósito acadêmico e social, esperando contribuir para um maior conhecimento sobre o tema estudado, bem como colaborar em apontamentos que auxiliem os gestores a refletir sobre sua prática de gestão no contexto de vulnerabilidade e violência.

Os dados adquiridos na pesquisa serão utilizados na dissertação de Mestrado de Elbi Henrique Ferreira de Lima, aluno do Mestrado em Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa / Portugal.

Solicitamos ao Sr(a). _____, o apoio e consentimento para execução deste trabalho dentro do estabelecimento de ensino gerido pelo senhor(a), tendo em vista que sua escola foi selecionada por estar delimitada no contexto socioeconômico do presente trabalho.

Elbi Henrique Ferreira de Lima (Estudante de Mestrado)
 Email: _____ Tel / Zap: _____
 Contatos da Instituição: Instituto de Educação / Universidade de Lisboa. Telefone : _____ / Emai: _____ /
 Morada: _____ /
 Matrícula universitária: _____

Prof. Doutor Antônio Carlos da Luz Correia (orientador) Instituição: Instituto de Educação / Universidade de Lisboa. Núcleo de Estudos de Pós-Graduados.
 Contatos: _____ . Email: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (mantido em arquivo)

Pelo presente instrumento, o senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, não restando quaisquer dúvidas a respeito do explicado, firma seu CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e concorda em participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que o material obtido será utilizado para fins acadêmicos, sendo resguardado integralmente os direitos dos participantes.

_____ de _____ de 2025.

 Assinatura do entrevistado

Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada e explicações.

Quadro 1 - Roteiro para a entrevista semiestruturada e explicações

Objetivo Geral: Analisar o papel multifuncional do diretor escolar no enfrentamento da violência nas escolas municipais de Natal/RN, considerando o contexto social e urbano da cidade, a legislação vigente e as práticas de gestão.				
	Categorias	Questões	Responde nte	Explicação das questões:
<p>Objetivo Específico 1:</p> <p>Mapear o perfil e as percepções dos diretores sobre sua atuação na gestão escolar e no enfrentamento da violência.</p>	<p>Bloco 1</p> <p>Caracterização do(a) Diretor(a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo: - Idade: - Formação acadêmica: - Pós-graduação (especificar área): - Tempo de atuação na docência: - Tempo no cargo de direção/gestão escolar: - Turnos de funcionamento 	<p>Gestores</p>	<p>As questões do bloco 1, tem por finalidade central traçar um perfil descritivo e contextual do diretor escolar, permitindo que, posteriormente, seja possível correlacionar esses dados com as práticas de gestão e as estratégias de enfrentamento da violência</p>

	<p>Bloco 2</p> <p>Caracterização do percurso educacional do entrevistado:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trajetória acadêmica. - Anos de serviço como docente: - Anos de serviço como diretor - Anos de serviço naquela Escola. -Quais as razões que levaram-no a concorrer ao cargo de director da escola? Motivos. - Qual o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como director Escolar? - Experiência profissional no cargo. - Quais cargos desempenhados naquela e em outras Escolas? - Qual o Balanço do seu percurso profissional? 		<p>As questões do bloco 2, buscam caracterizar o perfil académico e profissional do(a) diretor(a), incluindo formação, trajetória de carreira, tempo de serviço e motivações para o exercício do cargo, de modo a compreender como essas variáveis influenciam sua atuação na gestão escolar e na adoção de estratégias para o enfrentamento da violência nas escolas.</p>
--	---	--	--	--

	<p>Bloco 3</p> <p>Percepção do diretor sobre as Políticas educativas em vigor e sobre o exercício das suas funções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os principais desafios e estímulos que tem enfrentado no cargo? - E as principais dificuldades com que se tem deparado? - Quais os principais resultados que considera ter alcançado até ao momento? - Na sua opinião, quais são as principais características do trabalho de um director de uma escola? - Entre a diversidade de funções que tem que desempenhar no exercício do cargo, quais são as que considera mais relevantes e menos relevantes? Porquê? - Entre as tarefas que você realiza como diretor(a), quais são as mais importantes na sua opinião e por quê? 		<p>As questões do bloco 3, exploram o olhar subjetivo e a autoavaliação do gestor escolar, proporcionando dados para compreender como ele interpreta seu papel e os efeitos de sua atuação.</p>
--	---	---	--	---

	Categorias	Questões	Responde nte	Explicação das questões:
<p>Objetivo Específico 2:</p> <p>Identificar e analisar as estratégias, ações e condições institucionais para o enfrentamento da violência escolar, bem como os resultados obtidos.</p>	<p>Bloco 4</p> <p>Contexto Institucional e Violência</p>	<p>- Nos últimos 12 meses, sua escola registrou episódios de violência (física, verbal, simbólica, vandalismo etc.)?</p> <p>- Em que espaços da escola os conflitos ocorrem com maior frequência?</p> <p>- A violência do entorno (bairro/comunidade) impacta diretamente o cotidiano escolar? De que forma?</p>	<p>Gestores</p>	<p>As questões do bloco 4 pretendem fornecer um panorama situacional da violência no ambiente escolar, mapeando ocorrências, determinando a frequência, identificando os espaços escolares mais vulneráveis e analisando a influência da violência comunitária.</p>

	<p>Bloco 5 de perguntas:</p> <p>Liderança e Estratégias de Gestão</p>	<p>- Eu me percebo como um(a) líder pedagógico(a) na escola?</p> <p>- Promovo regularmente espaços de diálogo (reuniões, rodas de conversa, mediação) para tratar conflitos?</p> <p>- Delego responsabilidades e estímulo o protagonismo da equipe (docentes, coordenação, alunos, pais)?</p> <p>Desenvolvemos (ou adaptamos) protocolos internos para prevenção e intervenção em casos de violência?</p> <p>- O Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla ações específicas para a cultura de paz e mediação de conflitos?</p> <p>- As políticas educacionais vigentes, oferecem</p>		<p>As questões do bloco 5, tem por finalidade entender o estilo de liderança e as estratégias de gestão utilizadas para combater a violência.</p>
--	---	---	--	---

	<p>Bloco 6</p> <p>Políticas Públicas e apoio do poder público.</p>	<p>diretrizes claras para lidar com a violência escolar?</p> <p>- Sua escola está amparada em algum programa oficial de segurança/convivência escolar?</p> <p>- Esse(s) programa(s) atende(m) às necessidades da escola?</p> <p>- A Secretaria Municipal de Educação oferece suporte técnico-formativo para gestores lidarem com conflitos e violência?</p> <p>- Os recursos financeiros disponíveis (via Lei Complementar nº 87/2008 ou outros mecanismos) são suficientes para implementar ações preventivas?</p> <p>- Qual sua opinião sobre o apoio do governo local frente às situações de violência na escola?</p>		<p>As questões do bloco 6, visa entender as diretrizes oficiais e como os recursos ofertados se traduzem em apoio concreto para a gestão escolar no combate a violência.</p>
--	--	--	--	--

	<p>Bloco 7</p> <p>Rede de Apoio e Articulação Comunitária</p>	<p>- A escola mantém parcerias ativas com órgãos/serviços (Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, ONGs) para enfrentar a violência?</p> <p>Há participação efetiva de pais/responsáveis nas estratégias de prevenção e resolução de conflitos?</p> <p>A comunidade do entorno é envolvida em ações e projetos que visam reduzir a violência e fortalecer vínculos com a escola?</p>		<p>As questões do bloco 7, propõe-se a compreender o quanto a escola está integrada a uma rede de apoio intersetorial e comunitário, verificando se existe um trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. nas estratégias de prevenção e resolução de conflitos.</p>
	<p>Bloco 8</p>	<p>- Recebi formação específica (cursos, oficinas, capacitações) sobre mediação de conflitos e segurança escolar nos últimos 3 anos?</p>		<p>As questões do bloco 8, destina-se a compreender o nível de preparo, suporte e necessidades formativas dos diretores para atuarem na prevenção e no enfrentamento</p>

	Formação e Suporte ao Gestor	<p>- Sinto necessidade de formação continuada?</p> <p>- Quais os principais obstáculos para implementar ações de prevenção da violência na escola ?</p>		da violência nas escolas.
	Bloco 9 Temporalidades e Cotidiano da Gestão	<p>- Situações urgentes (crises de violência, conflitos graves) interrompem frequentemente o planejamento pedagógico?</p> <p>- Consigo reservar tempo suficiente para ações de longo prazo (projetos, formação da equipe, avaliação institucional)?</p>		As questões do bloco 9, almeja compreender o impacto da gestão do tempo e das urgências sobre a qualidade e a continuidade das ações estratégicas na escola tentando identificar se a violência e compromete o planejamento educacional.

	<p>Bloco 10</p> <p>Resultados e Autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As ações implementadas pela gestão têm reduzido a incidência de conflitos/violência na escola? - O clima escolar (relações, pertencimento, segurança) tem melhorado nos últimos anos? - Como você avalia, em poucas palavras, a efetividade da gestão da sua escola no enfrentamento da violência? - Quais sugestões você daria para fortalecer políticas e práticas de combate à violência nas escolas municipais de Natal? 		<p>As questões do bloco 10, estão focadas na avaliação de impacto das ações implementadas e na autoavaliação profissional, procurando identificar avanços e lacunas na gestão da violência escolar.</p>
--	---	---	--	---

Apêndice C – Questionário aplicado as gestoras escolares



Questionário de Pesquisa de Mestrado

Os dados deste questionário serão utilizados na dissertação de Mestrado de Elbi Henrique Ferreira de Lima, aluno do Mestrado em Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa / Portugal. Matrícula universitária : 25437

Diretor, Líder e Gestor: Abordagens Multifuncionais no Enfrentamento da Violência nas Escolas Municipais de Natal / RN

Bloco 1 – Caracterização do(a) Diretor(a)

- Sexo: () Feminino () Masculino () Outro _____
- Idade: _____ anos
- Formação académica: _____
- Pós-graduação (especificar área): _____
- Tempo de atuação na docência: _____ anos
- Tempo no cargo de direção/gestão escolar: _____ anos
- Escola: () Ensino Fundamental () EJA () Outros: _____
- Turnos de funcionamento da escola: () Manhã () Tarde () Noite () Integral

Bloco 2 -- Informações gerais sobre o entrevistado:

- Percurso académico _____

- Anos de serviço como docente: _____

- Anos de serviço como director: _____

- Anos de serviço naquela Escola: _____

➤ Conhecer as razões que levaram-no a concorrer ao cargo de director da escola.

-

Motivos:| _____

➤ Qual o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como director Escolar

- Razões para concorrer ao cargo de director:

- Experiência profissional no cargo:

- Cargos desempenhados em outras Escolas;

- Cargos desempenhados naquela Escola;

- Balanço do seu percurso profissional.

Bloco 3 - As Políticas educativas em vigor e as Percepções do Director(a) sobre o exercício das suas funções:

Percepção do Director(a) sobre as alterações políticas inerentes às funções do Director / Gestor Escolar. Qual é a sua opinião sobre essas alterações políticas e as novas atribuições do director? _____

Percepções do Director sobre o modo como tem exercido as suas funções

- Quais são os principais desafios e estímulos que tem enfrentado no cargo?

E as principais dificuldades com que se tem deparado?

Quais os principais resultados que considera ter alcançado até ao momento?

Percepções do director(a) sobre a natureza do seu trabalho.

- Na sua opinião, quais são as principais características do trabalho de um director de uma escola?

- Entre a diversidade de funções que tem que desempenhar no exercício do cargo, quais são as que considera mais relevantes e menos relevantes? Porquê?

- Entre as tarefas que você realiza como director(a) , quais são as mais importantes para você: As de administração, gestão da escola ou as que envolvem mudanças nas políticas e práticas de ensino? Por que essa escolha?

Bloco 4 – Contexto Institucional e Violência

Nos últimos 12 meses, sua escola registrou episódios de violência (física, verbal, simbólica, vandalismo etc.)?

() Não () Sim. Se sim, quais os tipos mais frequentes? (marque até 3)

-
- Agressões físicas entre estudantes
 - Ameaças/ofensas verbais
 - Bullying/cyberbullying
 - Depredação/vandalismo
 - Uso/porte de drogas
 - Porte de armas/brigas com objetos cortantes
 - Violência contra professores/funcionários
 - Outros: _____

Em que espaços da escola os conflitos ocorrem com maior frequência?

- Sala de aula Pátio Entrada/saída Banheiros Arredores da escola
- Outros: ____

A violência do entorno (bairro/comunidade) impacta diretamente o cotidiano escolar?

- sim não

De que forma?

Bloco 5 – Liderança e Estratégias de Gestão

Eu me percebo como um(a) líder pedagógico(a) na escola?

- 1 Concordo totalmente
- 2 Concordo parcialmente
- 3 Discordo parcialmente
- 4 Discordo totalmente

Promovo regularmente espaços de diálogo (reuniões, rodas de conversa, mediação) para tratar conflitos?

- 1 Concordo totalmente
- 2 Concordo parcialmente

3 () Discordo parcialmente

4 () Discordo totalmente

Delego responsabilidades e estímulo o protagonismo da equipe (docentes, coordenação, alunos, pais)?

1 () Concordo totalmente

2 () Concordo parcialmente

3 () Discordo parcialmente

4 () Discordo totalmente

Desenvolvemos (ou adaptamos) protocolos internos para prevenção e intervenção em casos de violência?

1 () Concordo totalmente

2 () Concordo parcialmente

3 () Discordo parcialmente

4 () Discordo totalmente

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla ações específicas para a cultura de paz e mediação de conflitos?

1 () Concordo totalmente

2 () Concordo parcialmente

3 () Discordo parcialmente

4 () Discordo totalmente

Bloco 6 – Políticas Públicas e Apoio do Poder Público

Percepção sobre políticas públicas:

As políticas educacionais vigentes, oferecem diretrizes claras para lidar com a violência escolar.

1 () Concordo totalmente

2 () Concordo parcialmente

3 () Discordo parcialmente

4 () Discordo totalmente

Apoio do poder público:

a) Sua escola está amparada em algum programa oficial de segurança/convivência escolar?

Sim Não. Se sim, qual(is)?

b) Esse(s) programa(s) atende(m) às necessidades da escola?

1 Concordo totalmente

2 Concordo parcialmente

3 Discordo parcialmente

4 Discordo totalmente

A Secretaria Municipal de Educação oferece suporte técnico-formativo para gestores lidarem com conflitos e violência.

1 Concordo totalmente

2 Concordo parcialmente

3 Discordo parcialmente

4 Discordo totalmente

Os recursos financeiros disponíveis (via Lei Complementar nº 87/2008 ou outros mecanismos) são suficientes para implementar ações preventivas?

1 Concordo totalmente

2 Concordo parcialmente

3 Discordo parcialmente

4 Discordo totalmente

Qual sua opinião sobre o apoio do governo local frente às situações de violência na escola? (Questão aberta)

Bloco 7 – Rede de Apoio e Articulação Comunitária

A escola mantém parcerias ativas com órgãos/serviços (Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, ONGs) para enfrentar a violência?

sim não

Há participação efetiva de pais/responsáveis nas estratégias de prevenção e resolução de conflitos?

sim não

A comunidade do entorno é envolvida em ações e projetos que visam reduzir a violência e fortalecer vínculos com a escola?

sim não

Bloco 8 – Formação e Suporte ao Gestor

Recebi formação específica (cursos, oficinas, capacitações) sobre mediação de conflitos e segurança escolar nos últimos 3 anos.

sim não

Sinto necessidade de formação continuada? : (marque até 3)

Mediação e justiça restaurativa

Liderança pedagógica

Gestão de crises e segurança escolar

Comunicação não violenta

Legislação educacional e direitos humanos

Saúde mental e apoio psicossocial

Outros: _____

Quais os principais obstáculos para implementar ações de prevenção da violência na escola ? (questão aberta):

Bloco 9 – Temporalidades e Cotidiano da Gestão

Situações urgentes (crises de violência, conflitos graves) interrompem frequentemente o planejamento pedagógico?

- 1 () Concordo totalmente
- 2 () Concordo parcialmente
- 3 () Discordo parcialmente
- 4 () Discordo totalmente

Consigo reservar tempo suficiente para ações de longo prazo (projetos, formação da equipe, avaliação institucional)?

- 1 () Concordo totalmente
- 2 () Concordo parcialmente
- 3 () Discordo parcialmente
- 4 () Discordo totalmente

Bloco 10 – Resultados e Autoavaliação

As ações implementadas pela gestão têm reduzido a incidência de conflitos/violência na escola?

- 1 () Concordo totalmente
- 2 () Concordo parcialmente
- 3 () Discordo parcialmente
- 4 () Discordo totalmente

O clima escolar (relações, pertencimento, segurança) tem melhorado nos últimos anos?

- 1 () Concordo totalmente
- 2 () Concordo parcialmente
- 3 () Discordo parcialmente

4 () Discordo totalmente

Como você avalia, em poucas palavras, a efetividade da gestão da sua escola no enfrentamento da violência? (questão aberta)

Quais sugestões você daria para fortalecer políticas e práticas de combate à violência nas escolas municipais de Natal? (questão aberta)

Assinatura do entrevistado (a)

Muito obrigado pela sua colaboração. Sua participação é essencial para a compreensão das estratégias da gestão educacional no enfrentamento da violência escolar em Natal/RN.

Apêndice D - Transcrição da entrevista do Diretor da Escola Alfa

Bloco 1 – Caracterização do(a) Diretor(a)

Entrevistador: **Sexo?**

Diretor: *Feminino*

Entrevistador: **Idade?**

Diretor: *44 anos*

Entrevistador: **Formação acadêmica?**

Diretor: *Pedagogia pela UFRN*

Entrevistador: **Pós-graduação (especificar área)?**

Diretor: *Mestrado em Educação pela UFRN*

Entrevistador: **Tempo de atuação na docência?**

Diretor: *17 anos*

Entrevistador: **Tempo no cargo de direção/gestão escolar**

Diretor: *8 Meses*

- Entrevistador: **Turnos de funcionamento da escola:**

Diretor: *manhã e tarde*

Bloco 2 -- Informações gerais sobre o entrevistado:

Entrevistador: **Qual seu percurso acadêmico?**

Diretor: *Pedagogia UFRN / Mestrado UFRN*

Entrevistador: **Anos de serviço como docente?**

Diretor: *17 anos*

Entrevistador: **Anos de serviço como diretor?**

Diretor: *8 meses*

Entrevistador: **Quantos anos de serviço nessa Escola?**

Diretor: 4 anos

Entrevistador: **Quais as razões que o levaram a concorrer ao cargo de diretor da escola?**

Diretor: Vontade de contribuir com a comunidade

Bloco 3 - As Políticas educativas em vigor e as Percepções do Diretor sobre o exercício das suas funções:

Entrevistador: **Quais suas percepções sobre as alterações políticas inerentes às funções do Diretor / Gestor Escolar. Qual é a sua opinião sobre essas alterações políticas e as novas atribuições do diretor?**

Diretor: *As decisões são tomadas em democracia e a função é multifuncional por natureza.*

Entrevistador: **Quais são os principais desafios e estímulos que tem enfrentado no cargo?**

Diretor: *Retornos das instancias publicas*

Entrevistador: **E as principais dificuldades com que se tem deparado?**

Diretor: *Algumas solicitações são morosas e demandas em excesso. As demandas financeiras não são correspondidas. Excesso de burocracia.*

Entrevistador: **Quais os principais resultados que considera ter alcançado até ao momento?**

Diretor: *Índices de alfabetização; Organização da dinâmica da escola; Segurança da escola.*

Entrevistador: **Na sua opinião, quais são as principais características do trabalho de um diretor de uma escola?**

Diretor: *Saber ouvir, ser democrático e gerir uma gestão pautada no diálogo.*

Entrevistador: **Entre a diversidade de funções que tem que desempenhar no exercício do cargo, quais são as que considera mais relevantes e menos relevantes? Porquê?**

Diretor: Transformação dos alunos. Todos os fatores importam. Ambiência.

Entrevistador: **Entre as tarefas que você realiza como diretor, quais são as mais importantes para você: As de administração, gestão da escola ou as que envolvem mudanças nas políticas e práticas de ensino? Por que essa escolha?**

Diretor: A mais importante é a aprendizagem da criança. A parte financeira é muito burocrática.

Bloco 4 – Contexto Institucional e Violência

Nos últimos 12 meses, sua escola registrou episódios de violência (física, verbal, simbólica, vandalismo etc.)?

Diretor: Não, pois trabalhamos com os profissionais para atuar a reflexão dos diferentes. As situações de violência, ocorrem mais no entorno da escola, não propriamente dentro, pois em geral são trazidas informações pelos alunos das situações familiares em que vivem, como o caso de uma aluna que falou na sala de aula que a polícia foi até a casa dela prender seu irmão. Uma outra criança falou em sala que seu pai foi executado.

Entrevistador: **Em que espaços da escola os conflitos ocorrem com maior frequência?**

Diretora; Sala de aula, mas são raros episódios.

Entrevistador: **A violência do entorno (bairro/comunidade) impacta diretamente o cotidiano escolar? De que forma?**

Diretora: Sim. Algumas crianças são filhos do tráfico, e passaram por vivências violentas. Existe um certo respeito por parte dos traficantes da área, a escola e a os professores pois os filhos de alguns deles estudam na instituição.

Bloco 5 – Liderança e Estratégias de Gestão

Entrevistador: **Você se percebe como um(a) líder pedagógico(a) na escola?**

Diretor: *Concordo totalmente.*

Entrevistador: **Você Promove regularmente espaços de diálogo (reuniões, rodas de conversa, mediação) para tratar conflitos?**

Diretor: *Concordo totalmente. Nessa Escola Existe uma parceria na direção. A direção escolar é compartilhada entre mim, que sou a diretora pedagógica, e a diretora administrativa. O comprometimento da equipe é alto e há um grande esforço da gestão e dos docentes em ofertar o melhor ensino possível, que junto com os eventos anuais buscam integrar toda a comunidade escolar.*

Entrevistador: **Você delega responsabilidades e estimulo o protagonismo da equipe (docentes, coordenação, alunos, pais)?**

Diretor: *Concordo totalmente. A gestão de nossa escola é inclusiva, e essa inclusão, já começa comigo que sou cadeirante.*

Entrevistador: **Vocês desenvolvem (ou adaptam) protocolos internos para prevenção e intervenção em casos de violência?**

Diretor: *Concordo totalmente.*

Entrevistador: **O Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla ações específicas para a cultura de paz e mediação de conflitos?**

Diretor: *Concordo totalmente. Inclusive, está sempre sendo atualizado. Na escola existe um plano de atuação trienal em que são colocados em pautas para desenvolvimento os sonhos e desejos a realizar e entregar a Secretaria Municipal de Educação. Funciona como um plano de suporte para a atuação.*

Bloco 6 – Políticas Públicas e Apoio do Poder Público

Percepção sobre políticas públicas:

Entrevistador: **As políticas educacionais vigentes, oferecem diretrizes claras para lidar com a violência escolar.**

Diretor: *Concordo totalmente.*

Entrevistador: **Sua escola está amparada em algum programa oficial de segurança/convivência escolar? esses programas atendem as necessidades da escola?**

Diretor: *Concordo totalmente. Nos contamos com o apoio da ronda escolar, dos guardas municipais de natal. A polícia municipal, sempre comparece quando necessário, e inclusive isso se deve ao fato da boa relação da escola com essa força de segurança local.*

Entrevistador: **A Secretaria Municipal de Educação oferece suporte técnico-formativo para gestores lidarem com conflitos e violência?**

Diretor: *Concordo totalmente. A secretaria de educação municipal, oferece curso de tecnólogo da intervenção na segurança escolar para os funcionários que se interessem.*

Entrevistador: **Os recursos financeiros disponíveis (via Lei Complementar nº 87/2008 ou outros mecanismos) são suficientes para implementar ações preventivas?**

Diretor: *Discordo. Os recursos financeiros não são suficientes, e dessa forma impacta também nos gastos com segurança, pois por exemplo os porteiros, que também fazem o papel de segurança ficam sem receber salários, devido a atrasos nos repasses das verbas para esse fim.*

Entrevistador: **Qual sua opinião sobre o apoio do governo local frente às situações de violência na escola?**

Diretora: Não temos muito apoio.

Bloco 7 – Rede de Apoio e Articulação Comunitária

Entrevistador: **A escola mantém parcerias ativas com órgãos/serviços (Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, ONGs) para enfrentar a violência?**

Diretor: *Sim. Conselho tutelar.*

Entrevistador: **Há participação efetiva de pais/responsáveis nas estratégias de prevenção e resolução de conflitos?**

Diretor: *Pouco.*

Entrevistador: **A comunidade do entorno é envolvida em ações e projetos que visam reduzir a violência e fortalecer vínculos com a escola?**

Diretor: *Não.*

Bloco 8 – Formação e Suporte ao Gestor

Entrevistador: **Recebeu formação específica (cursos, oficinas, capacitações) sobre mediação de conflitos e segurança escolar nos últimos 3 anos?**

Diretor: *Não*

Entrevistador: **Você sente a necessidade de formação continuada? Em quais áreas?**

Diretor: *Mediação e justiça restaurativa; Gestão de crises e segurança escolar; Comunicação não violenta*

Entrevistador: **Quais os principais obstáculos para implementar ações de prevenção da violência na escola ?**

Diretor: *Os obstáculos estão em sua maioria na hora de fazer algo, visto que a burocracia é grande e os recursos são poucos.*

Bloco 9 – Temporalidades e Cotidiano da Gestão

Entrevistador: **Situações urgentes (crises de violência, conflitos graves) interrompem frequentemente o planejamento pedagógico?**

Diretor: *Discordo totalmente. O planejamento pedagógico ocorre sempre de maneira tranquila.*

Entrevistador: **Consigo reservar tempo suficiente para ações de longo prazo (projetos, formação da equipe, avaliação institucional)?**

Diretor: *Concordo totalmente*

Bloco 10 – Resultados e Autoavaliação

Entrevistador: **As ações implementadas pela gestão têm reduzido a incidência de conflitos/violência na escola?**

Diretor: *Concordo totalmente. Sim, pois existe um cuidado com a escuta acolhedora, para que situações que ocorram não evoluam para grandes problemas. Além de que a escola, trabalha tentando conhecer cada aluno especificamente para compreender a dinâmica da comunidade.*

Entrevistador: **O clima escolar (relações, pertencimento, segurança) tem melhorado nos últimos anos?**

Diretor: *Concordo totalmente. Na escola há um zelo com material o público. Na escola não tem nada quebrado e existe orientação ate para ir a os banheiros. Não pode entrar meninos e meninas ao mesmo tempo ou mais de 2 indivíduos, mantendo a organização e andamento corretos do clima escolar. tentamos trabalhar com a conscientização do papel de cada um.*

Entrevistador: **Como você avalia, em poucas palavras, a efetividade da gestão da sua escola no enfrentamento da violência?**

Diretor: *Tem sido um trabalho satisfatório voltado para a escuta ativa e escuta familiar.*

Entrevistador: **Quais sugestões você daria para fortalecer políticas e práticas de combate à violência nas escolas municipais de Natal?**

Diretor: *Sempre tentar compreender e dialogar com a comunidade.*

Apêndice E - Transcrição da entrevista do Diretor da Escola Beta

Bloco 1 – Caracterização do(a) Diretor(a)

Entrevistador: **Sexo?**

Diretor: *Feminino*

Entrevistador: **Idade?**

Diretor: *65 anos*

Entrevistador: **Formação acadêmica?**

Diretor: *Historia do Brasil*

Entrevistador: **Pós-graduação (especificar área)?**

Diretor: *Pós-graduação em Gestão*

Entrevistador: **Tempo de atuação na docência?**

Diretor: *46 anos*

Entrevistador: **Tempo no cargo de direção/gestão escolar**

Diretor: *17 anos*

- Entrevistador: **Turnos de funcionamento da escola:**

Diretor: *manhã, tarde e noite (EJA)*

Bloco 2 -- Informações gerais sobre o entrevistado:

Entrevistador: **Qual seu percurso acadêmico?**

Diretor: *Graduação em História / Pós-graduação em Gestão*

Entrevistador: **Quantos anos de serviço nessa Escola?**

Diretor: *3 anos e meio*

Entrevistador: **Quais as razões que o levaram a concorrer ao cargo de diretor da escola?**

Diretor: *Cursei Gestão para assumir direção de escola com intuito de melhorar a qualidade do ensino.*

Bloco 3 - As Políticas educativas em vigor e as Percepções do Diretor sobre o exercício das suas funções:

Entrevistador: **Quais suas percepções sobre as alterações políticas inerentes às funções do Diretor / Gestor Escolar. Qual é a sua opinião sobre essas alterações políticas e as novas atribuições do diretor?**

Diretor: *Muitas demandas e falta de recursos.*

Entrevistador: **Quais são os principais desafios e estímulos que tem enfrentado no cargo?**

Diretor: *Escassez de material adequado para desenvolver as atividades escolares, recursos reduzidos e a baixa conservação do espaço público (escola) por parte dos alunos*

Entrevistador: **E as principais dificuldades com que se tem deparado?**

Diretor: *Brigas e confusões entre alunos, baixo nível de aprendizado, falta de apoio público e falta de recursos.*

Entrevistador: **Quais os principais resultados que considera ter alcançado até ao momento?**

Diretor: *Reformas em vários setores da escola, dentre eles a reforma da quadra esportiva.*

Entrevistador: **Na sua opinião, quais são as principais características do trabalho de um diretor de uma escola?**

Diretor: *As principais características do trabalho de um diretor é colocar ordem e organização na escola.*

Entrevistador: **Entre a diversidade de funções que tem que desempenhar no exercício do cargo, quais são as que considera mais relevantes e menos relevantes? Porquê?**

Diretor: *As mais relevantes é lidar com professores e funcionários e as mais complicadas é coordenar e dirigir alunos, pois o comportamento dos alunos não é bom e há muitas brigas, muito desinteresse e bagunça em sala além de pouco zelo com a estrutura da escola.*

Entrevistador: **Entre as tarefas que você realiza como diretor, quais são as mais importantes para você: As de administração, gestão da escola ou as que envolvem mudanças nas políticas e práticas de ensino? Por que essa escolha?**

Diretor: *As mais importantes para mim, são as tarefas administrativas, pois estão dentro de minha área de formação.*

Bloco 4 – Contexto Institucional e Violência

Nos últimos 12 meses, sua escola registrou episódios de violência (física, verbal, simbólica, vandalismo etc.)?

Diretor: *Sim. Bullying é comum acontecer. Episódios de violência acontecem de vez em quando, como o presenciado a pouco no pátio.*

A diretora estava se referindo ao episódio de uma briga, que aconteceu pouco antes do início da entrevista, entre alunos por causa de uma garrafa de água em que um dos alunos pegou a garrafa e quebrou no chão, que terminou numa troca de socos. Os dois porteiros tiveram que intervir e mandaram todos os dois alunos para casa. A diretora também foi chamada até o local que advertiu os alunos e enviou notificação aos pais. Algumas horas depois chega uma das Mães extremamente nervosa e começa a gritar querendo falar com a diretora lá do portão. O porteiro não deixou a mãe entrar para falar com a diretora e disse que ela voltasse num outro momento.

Entrevistador: **Em que espaços da escola os conflitos ocorrem com maior frequência?**

Diretora: *Pátio da escola.*

Entrevistador: **A violência do entorno (bairro/comunidade) impacta diretamente o cotidiano escolar? De que forma?**

Diretora: *Sim. Porque são inseridos numa comunidade que tem muitos problemas sociais.*

Bloco 5 – Liderança e Estratégias de Gestão

Entrevistador: **Você se percebe como um(a) líder pedagógico(a) na escola?**

Diretor: *Concordo totalmente. Todavia, existem dificuldades na entrega do planejamento, decorrente do acúmulo de trabalho para a direção da instituição.*

Entrevistador: **Você Promove regularmente espaços de diálogo (reuniões, rodas de conversa, mediação) para tratar conflitos?**

Diretor: *Vontade, nós temos muita. Embora não há apoio do poder público para desenvolver esse tipo de trabalho.*

Entrevistador: **Você delega responsabilidades e estimula o protagonismo da equipe (docentes, coordenação, alunos, pais)?**

Diretor: *Concordo totalmente. Até porque a equipe do corpo docente e dos terceirizados são bem qualificados, e sempre se empenham em resolução de questões e tomadas de decisão.*

Entrevistador: **Vocês desenvolvem (ou adaptam) protocolos internos para prevenção e intervenção em casos de violência?**

Diretor: *Concordo totalmente. Embora as decisões são tomadas na hora em que acontecem as situações.*

Entrevistador: **O Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla ações específicas para a cultura de paz e mediação de conflitos?**

Diretor: *Concordo totalmente. Mas a implantação dessas ações tem sido difícil, pois a comunidade a redor da escola é bastante complexa e tem muitos problemas, principalmente com o tráfico de drogas e confrontos com a polícia, e isto influencia diretamente no comportamento agitado e violento dos alunos.*

Bloco 6 – Políticas Públicas e Apoio do Poder Público

Percepção sobre políticas públicas:

Entrevistador: **As políticas educacionais vigentes, oferecem diretrizes claras para lidar com a violência escolar.**

Diretor: *Concordo totalmente. Falta apoio do poder público para desenvolvê-las.*

Entrevistador: **Sua escola está amparada em algum programa oficial de segurança/convivência escolar? esses programas atendem as necessidades da escola?**

Diretor: *Não.*

Entrevistador: **A Secretaria Municipal de Educação oferece suporte técnico-formativo para gestores lidarem com conflitos e violência?**

Diretor: *Concordo totalmente. Embora existe um abismo entre o que é oferecido e os meios para fazer, visto a falta de recursos.*

Entrevistador: **Os recursos financeiros disponíveis (via Lei Complementar nº 87/2008 ou outros mecanismos) são suficientes para implementar ações preventivas?**

Diretor: *Discordo. Os recursos financeiros são insuficientes.*

Entrevistador: **Qual sua opinião sobre o apoio do governo local frente às situações de violência na escola?**

Diretora: Não temos muito apoio.

Bloco 7 – Rede de Apoio e Articulação Comunitária

Entrevistador: **A escola mantém parcerias ativas com órgãos/serviços (Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, ONGs) para enfrentar a violência?**

Diretor: *Sim. Conselho tutelar.*

Entrevistador: **Há participação efetiva de pais/responsáveis nas estratégias de prevenção e resolução de conflitos?**

Diretor: *Pouco.*

Entrevistador: **A comunidade do entorno é envolvida em ações e projetos que visam reduzir a violência e fortalecer vínculos com a escola?**

Diretor: *Não.*

Bloco 8 – Formação e Suporte ao Gestor

Entrevistador: **Recebeu formação específica (cursos, oficinas, capacitações) sobre mediação de conflitos e segurança escolar nos últimos 3 anos?**

Diretor: *Não*

Entrevistador: **Você sente a necessidade de formação continuada? Em quais áreas?**

Diretor: *Mediação e justiça restaurativa; Gestão de crises e segurança escolar; Comunicação não violenta*

Entrevistador: **Quais os principais obstáculos para implementar ações de prevenção da violência na escola?**

Diretor: *O maior obstáculo é a falta de apoio do poder público.*

Bloco 9 – Temporalidades e Cotidiano da Gestão

Entrevistador: **Situações urgentes (crises de violência, conflitos graves) interrompem frequentemente o planejamento pedagógico?**

Diretor: *Discordo totalmente.*

Entrevistador: **Consigo reservar tempo suficiente para ações de longo prazo (projetos, formação da equipe, avaliação institucional)?**

Diretor: *Concordo totalmente*

Bloco 10 – Resultados e Autoavaliação

Entrevistador: **As ações implementadas pela gestão têm reduzido a incidência de conflitos/violência na escola?**

Diretor: *Discordo totalmente.*

Entrevistador: **O clima escolar (relações, pertencimento, segurança) tem melhorado nos últimos anos?**

Diretor: *Discordo totalmente, pois ainda acontece muita agressão física entre alunos.*

Entrevistador: **Como você avalia, em poucas palavras, a efetividade da gestão da sua escola no enfrentamento da violência?**

Diretor: *O enfrentamento da violência, está sendo feito da maneira que é possível, pois não temos apoio do poder público ou parcerias para nos ajudar.*

Entrevistador: **Quais sugestões você daria para fortalecer políticas e práticas de combate à violência nas escolas municipais de Natal?**

Diretor: *Precisamos de um maior apoio do poder público, pois apesar de a guarda municipal aparecer e intervir de vez em quando, é um tipo de apoio bem deficiente, que não tem resolvido o violência na escola.*