DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

POR DENTRO DA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO DOS EFEITOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PARTICIPAÇÃO E NO CLIMA ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

INSIDE THE SCHOOL: A DISCUSSION OF THE EFFECTS OF SCHOOL MANAGEMENT ON PARTICIPATION AND THE SCHOOL CLIMATE OF AN ELEMENTARY SCHOOL - INITIAL YEARS

POR DENTRO DE LA ESCUELA: UNA DISCUSIÓN DE LOS EFECTOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y EL CLIMA ESCOLAR DE UNA ESCUELA PRIMARIA - AÑOS INICIALES

Manuela Vasconcelos Rocha Silva
manuvasconcelos963@gmail.com
Graduanda em Pedagogia (UFSCar - São Carlos)

Maria Vitória Santos Ferreira
mvsferreira@estudante.ufscar.br
Graduanda em Pedagogia (UFSCar - São Carlos)

Nicolly Cristina Martins Garcia
nicollymartins@estudante.ufscar.br
Graduanda em Pedagogia (UFSCar - São Carlos)

Regiane de Souza
sregiane@estudante.ufscar.br
Graduanda em Pedagogia (UFSCar - São Carlos)

Denise Maria Reis
denise.reis@ufscar.br
Doutora em Educação (UFSCar)
Professora do Departamento de Educação (UFSCar - São Carlos)
Vice-líder do DEFORGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores

RESUMO

O presente relato refere-se às atividades de Estágio Supervisionado em Administração Escolar nos Ensinos Fundamental e Médio, disciplina ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cuja finalidade é acompanhar, compreender e contribuir com o trabalho de equipes gestoras de escolas públicas. Tem como objetivo discutir as principais

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

experiências vivenciadas no estágio realizado em uma escola da rede estadual paulista de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no município de São Carlos-SP, tendo como focos de observação e de análise a participação e o clima escolar. Para tanto, debruçamo-nos nos dados coletados a partir tanto do acompanhamento da rotina escolar, do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil e de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), quanto de diálogos e de entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes e gestores. Tais dados foram então articulados qualitativamente às discussões teóricas referentes, sobretudo, às leituras e às reflexões da referida disciplina. Durante a análise, buscamos adotar uma perspectiva crítica, atenta às fragilidades e às potencialidades da instituição, não visando atribuir-lhe conclusões absolutas, mas sim tê-la como base para pensar sobre os dilemas escolares cotidianos e seus possíveis caminhos de aperfeiçoamento. Como resultado, não apenas reconhecemos os desafios à promoção da participação e de um clima positivo no âmbito escolar diante das violências institucionais, dos conflitos, das ausências familiares e descontinuidades de profissionais, como também identificamos o fomento a lideranças distribuídas, à mediação compartilhada de conflitos e à adoção de práticas preventivas à violência como pontos importantes de saída a essas dificuldades.

Palavras-chave: Gestão escolar. Participação. Clima escolar. Lideranças. Mediação escolar.

ABSTRACT

This report refers to the activities of Supervised Internship in School Administration in Elementary and Secondary School, discipline taught in the course of Degree in Pedagogy of the Federal University of São Carlos (UFSCar), whose purpose is to understand and contribute to the work of management teams of public schools. It aims to discuss the main experiences lived in the internship held in a school of the state network of São Paulo Elementary School - Initial Years, in the city of São Carlos - SP, focusing on observation and analysis of participation and school climate. To do so, we focus on the data collected from both the monitoring of the school routine, the School Council, the Student Guild and the Collective Pedagogical Work Classes (ATPCs) as well as dialogues and semi-structured interviews with students, teachers and managers, who were then qualitatively articulated to the theoretical discussions referring, above all, to the readings and reflections of the referred discipline. During the analysis, we seek to adopt a critical perspective, attentive to the weaknesses and potentialities of the institution, not aiming to give it absolute conclusions, but to have it as a basis for thinking about everyday school dilemmas and their possible ways of improvement. As a result, we not only recognize the challenges to promote participation and a positive climate in the school environment

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

in the face of institutional violence, conflicts, family absences and professional discontinuities, also identified the promotion of distributed leadership, shared mediation of conflicts and the adoption of preventive practices to violence as important points of exit to these difficulties.

Keywords: School management. Participation. School climate. Leadership. School mediation.

RESUMEN

El presente relato se refiere a las actividades de Pasantía Supervisada en Administración Escolar en las Escuelas Primaria e Secundaria, disciplina impartida en el curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), cuya finalidad es acompañar, comprender y contribuir con el trabajo de equipos gestores de escuelas públicas. Tiene como objetivo discutir las principales experiencias vividas en la pasantía realizada en una escuela de la red del estado de São Paulo de Escuela Primaria - Años Iniciales, en el municipio de São Carlos - SP, teniendo como focos de observación y análisis la participación y el clima escolar. Para ello, nos centramos en los datos recogidos a partir, tanto del seguimiento de la rutina escolar, del Consejo Escolar, del Gremio Estudiantil y de Clases de Trabajo Pedagógico Colectivo (ATPCs) como de diálogos y entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y gestores, que fueron entonces articulados cualitativamente a las discusiones teóricas referentes sobre todo a las lecturas y reflexiones de dicha disciplina. Durante el análisis, buscamos adoptar una perspectiva crítica, atenta a las fragilidades y potencialidades de la institución, no buscando atribuirle conclusiones absolutas, sino tenerla como base para pensar sobre los dilemas escolares cotidianos y sus posibles caminos de perfeccionamiento. Como resultado, no sólo reconocemos los desafíos a la promoción de la participación y de un clima positivo en el ámbito escolar ante las violencias institucionales, los conflictos, las ausencias familiares y las discontinuidades de profesionales, como también identificamos el fomento a liderazgos distribuidos, a la mediación compartida de conflictos y a la adopción de prácticas preventivas a la violencia como puntos importantes de salida a esas dificultades.

Palabras clave: Gestión escolar. Participación. Clima escolar. Liderazgos. Mediación escolar.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

INTRODUÇÃO

Ao fim de nossa experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Administração Escolar nos Ensinos Fundamental e Médio, no fim do ano de 2023 e começo do ano de 2024, cuja dimensão prática ocorreu numa escola de ensino fundamental dos anos iniciais, demos luz ao relatório que mais tarde mostrou-se profícuo como fonte deste relato de experiências. Este consiste, bem como se objetiva, em uma discussão destas experiências (ao acompanhar a rotina escolar e o trabalho da gestão), tendo como focos os eixos temáticos: i. a participação dos integrantes da comunidade escolar nos assuntos escolares e nas tomadas de decisões; ii. e o clima escolar e como este se relaciona também com situações externas. Para tal, utilizamos alguns procedimentos que incluem a coleta de dados a partir da observação da rotina escolar, do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil e de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), como também de diálogos e de entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes e gestores. Tais dados foram então articulados qualitativamente às discussões teóricas referentes, sobretudo, às leituras e às reflexões da referida disciplina.

É necessário atentar que, tendo em vista a realidade social, política e econômica brasileira de investimentos nas escolas públicas aquém do ideal, baixa valorização do profissional docente, pouco suporte emocional escolar disponibilizado, formação docente continuada inconsistente, observa-se a persistência de um grande abismo entre o proclamado em termos de políticas públicas educacionais e o que se concretiza na prática, como assinala Saviani (2013).

Temos um cenário em que não se garantem plenamente os direitos dos estudantes e, mesmo que por respeito ao trabalho e ao esforço sincero, seja ele profissional ou não, dos envolvidos na educação e nas escolas públicas, não

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

pretendemos trazer, com este trabalho, uma conjectura negativa e culpabilizadora. Propomos a dar-nos a oportunidade de adotar uma perspectiva crítica, atenta às fragilidades e às potencialidades da instituição, para que possamos não apenas reconhecer os desafios à promoção da participação e de um clima positivo no âmbito escolar diante das violências institucionais, dos conflitos, das ausências familiares e descontinuidades de profissionais, como também identificarmos o fomento a lideranças distribuídas, à mediação compartilhada de conflitos e à adoção de práticas preventivas à violência como pontos importantes de saída a essas dificuldades.

Durante o processo do estágio, pudemos perceber que, apesar de existirem excelentes referenciais teóricos que utilizamos como fonte para a discussão de nossas experiências, dentro da escola propriamente dita eles não se refletem com força, não são discutidos em profundidade ou mesmo acessados, permitindo-nos identificar uma lacuna entre a teoria universitária e a prática escolar.

Ressaltamos não ser possível suprir a necessidade nem abarcar todo o tema em questão, até porque estamos diante de apenas uma escola. No entanto, esta escola reflete aspectos próximos de muitas outras, de forma que, por meio da discussão desenvolvida por nós, podemos propor debates com dados mais recentes e perspectivas temáticas focalizadas, para que, assim, adicionemos uma “peça” a mais em futuros estudos e reflexões.

Sendo assim, este relato está dividido em três seções nas quais discorremos sobre nossos procedimentos metodológicos, resultados e discussão com a análise da participação e do clima escolar, e ainda as nossas considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Estágio Supervisionado em Administração Escolar nos Ensinos Fundamental e Médio, realizado no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi desenvolvido em uma escola estadual de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do município de São Carlos-SP, localizada em uma região periférica com amplo comércio e infraestrutura, caracterizada por seu prédio relativamente novo, bem equipado e com ambiente arborizado, atendendo assim um corpo estudantil de 427 crianças de diferentes níveis, histórias de vida e panoramas familiares. As atividades de estágio ocorreram ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2023, tanto no período matutino quanto no vespertino. Para tanto, conforme as orientações da disciplina, organizamo-nos em um grupo de quatro integrantes para a realização, a observação e o registro de informações.

Estabelecida a dinâmica de grupo para a atuação em campo, iniciamos então nossa inserção na unidade escolar sob a responsabilidade da Vice-diretora – na época, denominada Coordenadora de Organização Escolar (COE) – e, a partir das aberturas de atuações que nos foram apresentadas ao longo da primeira semana (como, por exemplo, a possibilidade de observação e de participação dos órgãos colegiados), estabelecemos como focos de análise a participação e o clima escolar, tendo como recortes ainda mais específicos a medicação de conflitos e as percepções e os relacionamentos pessoais.

Diante disso, os procedimentos adotados para a obtenção de dados fundamentaram-se em três pilares: a) leitura e análise dos documentos oficiais da escola (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico) e das atas do Grêmio Estudantil e das ATPCs; b) observação simples e ativa dos colegiados (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e ATPCs), da rotina escolar e de ambientes diversos, tais como a sala dos docentes, da coordenação, e o pátio, visando ao registro das dinâmicas de interação e de participação; c) entrevistas semiestruturadas e questionários estruturados (Gil, 2008), além de conversas com membros da equipe gestora, professores, estudantes e funcionários, tendo como focos tanto a percepção desses diferentes segmentos acerca das esferas participativas e

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

mediadoras da escola, quanto as suas experiências e percepções sobre formação, recursos, práticas pedagógicas e vivências no ambiente escolar.

No que concerne à aplicação dos referidos questionários (um para os gestores e outro para os docentes), vale pontuar que eles se deram via *Google Forms* e foram previamente autorizados e distribuídos no grupo de *WhatsApp* da escola pela COE. A elaboração deles teve como parâmetro o "Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar", referenciado por Moro, Vinha e Morais (2019) e disponível na biblioteca digital da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Desse modo, mais de vinte perguntas fechadas de cada questionário foram selecionadas a partir das oito dimensões que contemplam a matriz de referência do clima escolar: “as relações com o ensino e a aprendizagem”; “as relações sociais e os conflitos na escola”; “as regras, sanções e a segurança na escola”; “as situações de intimidação entre alunos”; “a família, a escola e a comunidade”; “a infraestrutura e a rede física da escola”; “as relações com o trabalho”; e “a gestão e a participação” (Moro; Vinha; Morais, 2019, p. 320). Ao todo, foram computadas sete respostas, de três gestores e de quatro docentes.

Já a respeito das conversas e das entrevistas semiestruturadas, essas, assim como os questionários, seguiram princípios éticos de respeito ao anonimato dos entrevistados (identificados apenas pela função desempenhada na escola) e sua disponibilidade em responder ou não as questões conforme se sentissem à vontade, além de contarem com a autorização prévia deles mesmos para a participação e para a tomada de notas.

No caso específico das crianças, cabe ressaltar que tivemos o aval da COE para tanto, bem como a própria autorização delas, pois antes de cada conversa semiestruturada ou informal, discorríamos quem éramos, qual nosso propósito e se elas gostariam de participar. Dessa maneira, conseguimos conversar com um total de 10 estudantes de gênero e idades (6 a 11 anos) diversas, ora individualmente, ora em pequenos grupos. As tomadas de notas, por sua vez, foram variadas,

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

havendo casos simultâneos ao momento de diálogo, sobretudo quando estávamos em duplas, e outras que precisaram ser realizadas logo após as conversas, visto que

> [...] o registro das informações só deve ocorrer após os entrevistados terem tido oportunidade de responder completamente às indagações e de eventualmente corrigirem alguma informação que tenha sido dada durante a resposta. Mesmo autorizando a tomada de notas, algumas pessoas demonstram irritação quando o entrevistador deixa de prestar atenção no relato para tomar notas. Outras ficam relutantes em falar quando sabem ou percebem que estão sendo tomadas notas. Quando isto ocorrer, o melhor é deixar para tomar notas logo após a conclusão da entrevista (Gil, 2008, p. 119).

Diante da natureza subjetiva das respostas obtidas e em diálogo com as observações por nós efetuadas, tais informações foram, então, analisadas de forma qualitativa, envolvendo processos de organização de dados (Gil, 2008), que se deram em articulação e à luz das discussões teóricas referentes, sobretudo, a partir das leituras e das reflexões da disciplina de estágio (Adam, 2021; Moro; Vinha; Morais, 2019; Oliveira; Carvalho, 2018; Paro, 2016), cuja ementa abarca questões como as relações entre a comunidade e a escola; a cultura organizacional, a autonomia e a disciplina; as políticas públicas como reguladoras da organização escolar; e os aspectos físicos, pedagógicos e administrativos do cotidiano escolar. Assim, sob o recorte temático da participação e do clima escolar, buscamos adotar, durante nossa discussão, uma perspectiva crítica, atenta a pontos vulneráveis e a potencialidades da instituição escolar, não visando a julgá-la, mas sim a tê-la como ponto de partida para a reflexão acerca dos dilemas escolares cotidianos e dos possíveis caminhos de aperfeiçoamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação na escola pública

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

Com base nas contribuições de Paro (2016), entende-se que a busca por uma educação escolar de qualidade deve contemplar diferentes âmbitos político-sociais, pautando-se, sobretudo, na democraticidade. Nesse sentido, a participação (Paro, 2016) é um conceito indispensável de se levar em consideração, tendo em vista que a escola existe para e com os estudantes e, além de uma instituição, é um fenômeno possível graças aos professores, aos gestores e aos demais profissionais da equipe escolar, às famílias dos estudantes, à comunidade escolar e, em última instância, à própria sociedade, ou seja, tem seu foco no fator humano. Supõe-se, com isso, que todos os envolvidos experimentam algum nível de participação na formação cultural e funcional da escola.

A perspectiva de participação na escola pública brasileira encontra origem na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) com o fomento à participação da população na gestão de políticas públicas. Trata-se, com destaque, da proposta de conselhos gestores como forma de organização popular para a reestruturação do poder e para a democratização do espaço público (Conti; Luiz; Riscal, 2013) e que, nas instituições escolares, traduz-se no estabelecimento de colegiados como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres, entre outros.

Em consonância com a compreensão de que a escola é para o aprendizado dos estudantes, é de se esperar que eles tenham significativa participação dentro da instituição. Não só por este motivo, mas também pelos benefícios de se educar sujeitos que saibam agir conjuntamente em prol de mudanças e pelo bem comum, visando também ao surgimento de um sentimento de pertencimento.

Logo no início, fomos apresentadas ao Grêmio Estudantil, de forma que pudemos observar as possibilidades de protagonismo das crianças, juntamente com certa construção do histórico do colegiado a partir de documentos de reuniões anteriores e de relatos de professores e de funcionários. Fomos apresentadas, igualmente, ao Conselho Escolar, a partir do qual vimos como professores, equipe

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

gestora e pais decidiram proceder diante de um caso de violência escolar. Esses são excelentes exemplos de como se dá a participação dos diferentes segmentos escolares.

O Conselho Escolar

Segundo Conti, Luiz e Riscal (2013), o Conselho Escolar pode apresentar funções sob distintos modos, e os integrantes carregam atribuições consultivas, normativas e/ou gestoras nas escolas. Com a Lei nº. 14.644, de 02 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Conselho Escolar passa a ser definido como órgão deliberativo, tornando obrigatória essa atribuição.

Durante o estágio, tivemos a oportunidade de participar de uma reunião do Conselho Escolar, na qual se discutiu um incidente de agressão de um estudante contra uma professora. A Diretora iniciou explicando o incidente e deixando claro quais foram as atitudes da escola diante da situação. A mãe do estudante esteve presente, apresentando um laudo referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual explicitava a condição do estudante, com o intuito de buscar compreensão e apoio da gestão escolar. Ela relatou que a criança já havia se queixado de barulhos da professora na sala de aula, como bater o apagador contra a lousa ao chamar a atenção da turma, o que incomodava o estudante.

Durante a reunião, as docentes presentes expressaram apoio à professora agredida e mencionaram que o comportamento agressivo do estudante era atípico, afirmando que nunca presenciaram tal conduta por parte dele. O advogado da escola também participou da reunião para apresentar a posição oficial da instituição diante de casos dessa natureza. A mãe solicitou um olhar mais atencioso à situação da criança e um posicionamento mais inclusivo na escola, destacando ainda o constrangimento causado pela publicação da notícia em um jornal local. Neste

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

momento, a Diretora esclareceu que, pelo que ela tinha ciência, a divulgação não partiu da escola.

Refletindo sobre essa experiência, consideramos a complexidade das dinâmicas de violência escolar e a importância do envolvimento dos pais na escola. Ao relacionar essas informações com o texto de Adam (2021), enfatizamos a necessidade de analisar programas de prevenção de violência escolar, considerando contextos individuais para a melhor compreensão das causas subjacentes aos conflitos, pensando na implementação de medidas restaurativas, baseadas em princípios como diálogo, responsabilização e reparação (Dias, 2016), que podem ser ferramentas valiosas nesse cenário.

Essa situação, por sua vez, também evidencia a relevância de ouvir as vozes de todos os envolvidos, como discutido por Adam (2021), já que a aprendizagem está na compreensão da interconexão entre casos específicos e na formulação de estratégias preventivas contextualizadas, enfatizando a colaboração entre escola, família e comunidade. Logo, a prevenção de violência escolar exige estratégias que ultrapassam o ambiente educacional, considerando fatores sociais e familiares.

É nesse sentido, aliás, que reconhecemos o papel do Conselho Escolar, inclusive no que se refere aos casos de violência, como um instrumento essencial de democratização das relações no interior da escola, uma vez que ele pode prevenir a centralização da gestão escolar ao se desvelar como um espaço de consciência e de compreensão das situações e das vivências que se desdobram dentro e fora da escola, mas que constituem seu mosaico institucional. Pois, afinal, a participação dos diferentes segmentos na gestão escolar não pretende negar ou diminuir os conflitos, mas, ao contrário, considerar que eles, suas origens e repercussões existem na luta por uma gestão mais democrática como condição essencial para a busca do diálogo e para a formação de consensos em torno da qualidade da educação pública (Paro, 2016).

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

O Grêmio Estudantil é uma entidade autônoma que representa os interesses e as demandas dos estudantes; também contribui com a participação e com a cidadania deles em âmbito escolar (Freitas; Piovezan; Portéro, 2020).

No decorrer do estágio, também participamos de uma reunião do Grêmio Estudantil, composta por membros do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela Coordenadora de Organização Escolar (COE) da escola. Devido ao período em que estávamos (final de ano), o tema tratado foi sobre como incentivar os estudantes da escola a participarem firmemente das provas externas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), pois a tendência a não querer participar e a faltar nos dias das provas era uma preocupação real. A ideia para tentar impedir tal acontecimento foi idealizada pela COE e, posteriormente, passada para os integrantes do Grêmio – atitude essa que nos foi justificada pelo fato de os estudantes ainda serem muito novos, mas que, na prática, retira a oportunidade de liderança e de protagonismo das crianças. O plano era que os membros do Grêmio fossem de sala em sala de aula anunciando e promovendo a participação nas provas, além de construir um grande cartaz de incentivo, o qual foi produzido unicamente pelas estagiárias.

Essa participação relativa dos estudantes, por seu turno, foi algo mencionado em conversa com o Professor Proatec da instituição, que, tendo como área de pesquisa a mediação escolar, disse-nos que os colegiados são pouco potencializados, de modo que existem, mas não funcionam tão efetivamente. Como no caso do Grêmio em que muitas das reivindicações das crianças não são atendidas (um exemplo é a discussão sobre reproduzir músicas durante os intervalos, uma solicitação nunca posta em prática pela gestão, mas que apareceu nas atas de várias reuniões de anos anteriores). Ou ainda quando a maioria das ações são encaminhadas pelos professores e pelos gestores, como observamos em

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

reunião. Tal contexto vai ao encontro do que Paro (2016) sinaliza quanto ao preconceito em relação às intenções dos estudantes e as consequentes restrições de sua participação, de modo que a eles é relegada uma tarefa apenas de executores auxiliares da escola.

No entanto, devemos reconhecer o avanço da escola, no sentido de existir um Grêmio e que os estudantes saibam de sua existência e lhe atribuam certa relevância, ainda que, como em muitos casos, devido à falta de tempo, de recursos, de espaço e de incentivo, continue sendo uma entidade de voz limitada. Além disso, casos como a criação da "Caixinha do Bullying" – ideia para deixar os estudantes mais à vontade para fazer denúncias e que gerou a necessidade de uma ATPC sobre racismo – e a iniciativa de ir às salas conversar sobre o cuidado com os banheiros demonstram a vontade do Grêmio de participar das decisões, de ter atitude e de mudar a escola, no sentido do desenvolvimento de uma autonomia infantil em prol do grupo, além de fomentar a construção de um sentimento de pertencimento à escola, uma vez que ela é vista como um espaço em que se tem influência e cujo zelo também é de responsabilidade discente.

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs)

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), momentos de formação e de estudos de natureza coletiva, sempre ocorriam uma vez durante a semana, em dois horários, conforme consultado em diálogo com a Coordenadora Pedagógica. Os encontros por nós observados se deram em três momentos distintos do estágio.

Posto isso, trataremos inicialmente da primeira e da terceira ATPCs, que se revelaram muito semelhantes em sua dinâmica, marcadas tanto por certa passividade docente, quanto por uma espécie de "engessamento" das pautas abordadas.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

Nesse sentido, o primeiro encontro se iniciou com a leitura da pauta pela Coordenadora Pedagógica, seguido por um reforço dos combinados já estabelecidos desde o começo do ano e pelo levantamento dos objetivos e dos procedimentos do bimestre em questão. Em paralelo, a maioria das professoras ficou mexendo no celular ou conversando baixinho sem muito interesse.

Já a terceira ATPC contou com o mesmo clima inerte, ainda que com pautas diferentes: orientações gerais sobre o fim de ano, os portfólios dos estudantes, o Saresp e o retorno antecipado do estudante que havia sido afastado pelo Conselho; houve ainda um momento de despedida da Coordenadora, a qual ressaltou que mesmo "não dando conta de tudo, fez o possível em seu trabalho" – fala dela *ipsis litteris*.

Ademais, a gestora em questão nos disse como as ATPCs costumam ser caracterizadas por esse baixo envolvimento dos docentes, que geralmente não prestam atenção e acabam perdendo informações cruciais por quererem ir embora antes ou por chegarem atrasados. Por outro lado, ao conversarmos com cinco professoras, embora três delas se mostrassem contentes com os encontros, uma considerava os momentos individuais mais formativos e a outra não concordava que as orientações trazidas ajudassem a melhorar suas aulas. Todo esse contexto, aparentemente apático, por sua vez, evidencia como, para além do que os documentos oficiais estabelecem, a ATPC acaba assumindo “apenas um caráter prescritivo e informativo, em que os coordenadores e professores admitem uma postura de reprodutores e executores das demandas externas ao âmbito escolar” (Gomes, 2020, p. 71).

Mas, se de um lado há essa realidade que fere a ATPC como um espaço “dinâmico de formação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação” (São Paulo, 2020, p. 4 *apud* Gomes, 2020, p. 110), por outro também devemos nos atentar para a presença de lideranças e as ações educativas coletivas que engajam os membros escolares no cumprimento desses objetivos. Isso, então, leva-nos à terceira ATPC, que se constituiu como um

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

momento de formação sobre as relações étnico-raciais e cuja motivação se deu a partir da "Caixinha do Bullying" já citada. Para tanto, contou-se com a participação de um palestrante da área que, durante sua exposição dialogada, obteve um envolvimento bem maior do corpo docente, havendo diferentes manifestações, principalmente de professoras negras. Cabe ressaltar que tal ATPC foi organizada pela COE, a qual participa ativamente do movimento negro, sendo mestranda na área, de tal modo que se torna assim um pilar diferencial na luta contra o racismo dentro da escola.

Sabemos que não se deve esperar algo agravante para corrigir erros socioestruturais, no entanto, sob o panorama geral, podemos dizer que a escola fez muito mais que muitas outras. E ainda que esse relato deixe a dúvida sobre a dependência da COE como pesquisadora para que um momento desse pudesse ocorrer, a postura dela nos demonstrou, na prática, a importância de se "dar bons exemplos" – no sentido aqui de que “o principal papel do gestor é fazer a diferença no ambiente que trabalha e para quem ele trabalha, por isso é papel dele combater qualquer tipo de intolerância na escola que está sob seus cuidados, inclusive o racismo” (Araújo; Braga, 2019, p. 278-279).

Destaca-se, assim, a relevância de boas lideranças na gestão – fator esse que, segundo Oliveira e Carvalho (2018), pode impactar a melhoria do desenvolvimento acadêmico dos estudantes ainda que de forma indireta, ao implicar a ação da gestão escolar em garantir o funcionamento da escola, a partir de algumas características que visam a uma eficácia escolar envolvendo o ambiente de aprendizagem, isto é, incentivos positivos diante de objetivos compartilhados. Aspectos que puderam ser observados na medida em que a COE conseguiu mobilizar, a partir de um olhar atento a necessidades reais da instituição, outras pessoas em torno de objetivos comuns, no caso, a luta contra o racismo e a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

O clima escolar

O clima escolar (Paro, 2016; Moro; Vinha; Morais, 2019) diz respeito à qualidade de vida na instituição a partir das relações percebidas entre os próprios integrantes da comunidade escolar e para com a escola, da sua visão de instituição escolar, da educação por ela fornecida, do seu funcionamento interno, ou seja, do seu dia a dia. Por isso, um clima escolar é satisfatório enquanto for positivo, pois assim é possível existir uma perspectiva de formação educacional plena e de qualidade.

Uma das questões que mais marcou este estágio certamente foi o "clima" estabelecido na escola por conta do caso supracitado de agressão à professora, especialmente por sua repercussão na mídia, e nossa presença no conselho escolar que a teve como pauta. Ademais, para aprofundarmos no assunto e ampliá-lo, sentimos a necessidade de realizar mais observações gerais sobre o clima escolar, e específicas quanto à problemática de agressão à docente, utilizando questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes, funcionários e equipe gestora, podendo assim conhecer um pouco mais sobre a escola e as percepções, e as atitudes tomadas sobre o ocorrido, dentre outras situações que exigissem a mediação de conflitos.

O processo de mediação escolar

A Lei nº. 13.140, de 26 de junho de 2015 (Brasil, 2015), trata da mediação de controvérsias e de conflitos, inclusive no âmbito da administração pública, destacando outras formas consensuais de resolução, como as comunitárias e as escolares. No Estado de São Paulo, o programa CONVIVA SP (São Paulo, 2019) visa contribuir com a mediação consensual de conflitos, com o respeito às

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

diferenças e à diversidade, e com a construção de um clima escolar positivo, melhorando a convivência, a permanência e o aproveitamento escolares.

Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado, pudemos acompanhar mais de perto o trabalho da COE e da Coordenadora Pedagógica em relação à mediação no meio escolar, como também, por meio de entrevistas semiestruturadas e de conversas informais, obtivemos diferentes percepções dos docentes, dos estudantes, dos funcionários e, indiretamente, da comunidade acerca do seu envolvimento nessa prática mediadora.

Nesse sentido, quanto às percepções da gestão, as três gestoras que responderam nosso questionário concordaram que gastam a maior parte do tempo delas lidando com problemas de indisciplina e com conflitos interpessoais; na mesma medida, concordaram pouco com o fato das pessoas demonstrarem boa vontade para resolver os problemas que ali se desdobram – quadro pouco contrastante às respostas que obtivemos de quatro professoras.

Em maiores detalhes, a COE, para qual a mediação é a principal função, disse-nos que considera que "a escola está dentro da normalidade" (fala *ipsis litteris*) quanto aos conflitos, sendo os mais comuns entre estudantes, ainda que ocasionalmente ocorram certas "rusgas" entre docentes, docente-estudante e docente-gestor – fato atestado tanto pela Coordenadora quanto pelos dez estudantes com quem conversamos, os quais se referiram à frequência dos conflitos como "moderados", "alguns" e "mais ou menos", além de, em concordância com a cozinheira, falarem que a maioria destes eram resolvidos apenas pelos adultos. Este último apontamento, por seu turno, foi elencado pelo Professor Proatec como uma fragilidade resultante do baixo investimento nas lideranças, que, conforme Oliveira e Carvalho (2018), seriam essenciais à eficácia escolar ao, em grande parte, criarem o clima escolar, influenciando positivamente no desempenho dos estudantes.

Ademais, a COE nos relatou que a maioria dessas situações estava "dentro do esperado" (fala *ipsis litteris*), pois, em um espaço cheio de pessoas e permeado por suas relações como a escola, a ocorrência de conflitos é algo natural, de modo

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

que a maior questão está no como proceder diante deles, isto é, com respeito, com diálogo e com diretividade. Tal ressalva da gestora demonstra um olhar apurado de sua função, convergindo com o que Barreto e Magalhães Junior (2020) apontam sobre como o ato de mediar deve se pautar na superação de concepções unilaterais e na abertura de uma relação verdadeiramente dialógica, haja vista que, dada a sua subjetividade, a maioria dos conflitos emergentes não se origina primordialmente dos próprios indivíduos, mas sim de contingências sociais.

Isso, por sua vez, vai ao encontro da fala do Professor Proatec que, ao nos falar sobre seu auxílio à gestão na mediação entre docentes e seu projeto com a Pedagogia da Presença[1], revelou-nos seu importante papel como liderança distribuída (Harris; Spillane, 2008) – modelo que "evidencia mais as interações do que as ações individuais dos intervenientes 'formais e informais' no processo da liderança" (Lourenço, 2012, p. 26). De acordo com Harris e Spillane (2008 *apud* Lourenço 2012, p. 26), "a popularidade desta abordagem tem vindo a crescer, porque reconhece que existem múltiplos líderes" e que "as atividades da liderança são partilhadas dentro e entre as organizações".

O mesmo professor, na mobilização de seus pares e na comunicação com a comunidade, também nos contou que a maioria dos conflitos que acontecem na unidade começam fora da escola, na comunidade, e que acabam 'estourando' na escola, de modo que seria fundamental trabalhar então esse canal de comunicação, pois, como salientado por Paro (2016, p. 362), ao se envolverem, via auxílio, com a resolução de problemas na escola, os pais e os membros da comunidade acabam adquirindo mais conhecimento e familiaridade com as questões escolares, podendo também influenciar positivamente em decisões que aí são tomadas. Quanto a isso, embora a Professora de artes tenha nos dito que a instituição vem progredindo com feiras abertas à comunidade, a COE nos relatou que a participação dos pais ainda é uma dificuldade, pois aqueles que se envolvem são "os mesmos de sempre" (fala

[1] Referente à corrente emancipadora que enfatiza a presença solidária, aberta e construtiva do professor visando ações participativas e afirmativas no cotidiano de um contexto escolar junto ao educando e diante de suas diferentes dificuldades (Costa, 1991).

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

ipsis litteris), sendo que muitos só aparecem quando chamados para tratar de algum conflito envolvendo os filhos, isso quando (ou se) respondem quando contatados.

A esse respeito, Paro (2016) revela a importância de se olhar para os condicionantes da participação externos à unidade escolar, visto que, além dos mecanismos coletivos, também envolvem determinantes de ordem econômica e de natureza cultural que comprometem o pleno envolvimento dos responsáveis e o acompanhamento familiar das crianças, dentre os quais, mais se destacam: a falta de tempo; o horário das reuniões; o receio de não corresponderem à responsabilidade; as condições materiais precárias de certas famílias; a falta de esclarecimento e o cansaço dos pais; e o caráter hierárquico da distribuição da autoridade na escola (relações verticais).

Esse quadro, por sua vez, evidencia não apenas a necessidade de um olhar mais atento às contingências sociais pela gestão escolar na busca por adequações que revertam esse cenário de ausência participativa, tendo em vista, por exemplo, a flexibilização dos horários das reuniões e a adoção de uma postura mais receptiva aos responsáveis, como também revela uma certa indissociabilidade dialética entre a construção de um clima escolar positivo e o incentivo à participação democrática, sobretudo nas atividades mediadoras.

A promoção do bem-estar de todos pode ser tanto feita quanto gerada de uma gestão flexível a mudanças, do estabelecimento de estratégias de promoção, de valorização, de incentivo e de suporte a todos os integrantes da comunidade escolar, de uma preocupação constante com a melhoria do ensino e com a garantia de um espaço acolhedor, justo e seguro, do exercício contínuo do diálogo, da comunicação, da transparência e da atuação coletiva, e, sem dúvida, do fomento à participação estudantil que proporcione processos de sociabilidade, de pertencimento e de práticas democráticas (Moro; Vinha; Morais, 2019).

Um caso de agressão

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

Pensando no clima escolar numa perspectiva estudante-professor, tivemos a oportunidade de entrevistar a professora que sofreu agressão, já mencionada neste trabalho. Ela ressaltou a dificuldade em reencontrar o estudante em sala de aula, chegando ao ponto de deixar de ministrar aulas para a turma da qual ele faz parte. A docente compartilhou sua sensação de falta de acolhimento, tanto por parte das colegas quanto da gestão. Isso evidenciou a ausência de ações para restaurar sua relação com o estudante, destacando a insatisfação dela com as políticas públicas pertinentes.

Além do descontentamento com as políticas públicas, a professora criticou a inação da gestão, ampliando a responsabilidade para a rede estadual e para a Secretaria de Educação. Mesmo admitindo que a gestão não é exclusivamente culpada, ela também apontou lacunas na gestão escolar e desânimo de alguns professores como consequências dessa situação em cascata. Ela também se queixou que solicitou o contato com um(a) psicólogo(a) à gestão e nada foi feito; por outro lado, durante uma conversa que tivemos com a COE, esta expôs sua dificuldade em lidar com a ausência desse profissional, de tal modo que é ela que se vê obrigada a assumir essa função da maneira como pode.

Assim, o impacto do caso de violência estudante-professor permaneceu evidente na escola, manifestando-se na incapacidade da professora de se reencontrar com o estudante em sala de aula, na falta de preocupação com seu bem-estar, nos comentários de outras professoras e na atitude da Coordenadora Pedagógica em "largar mão desse aluno" (fala *ipsis litteris*). Discorrendo mais especificamente sobre a situação da Coordenadora, após o incidente, o estudante foi afastado da escola e as atividades foram designadas para serem realizadas na casa dele – vale ressaltar que a mãe defende o *homeschooling*, mas o estudante não estava cumprindo nenhuma atividade. Diante dessa situação, a professora, sobrecarregada pela responsabilidade de criar o portfólio do estudante, buscou a orientação da gestora, cuja resposta foi a mencionada expressão "largar mão desse

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

aluno". Isso ocorreu porque, mesmo após tentativas para encontrar soluções, a família não estava colaborando com os meios já buscados.

A situação vivenciada pela professora, conforme discutido à luz das conclusões de Adam (2021), ressalta a imperatividade de uma abordagem coletiva no enfrentamento da violência escolar, pois tratar esta questão vai além da atitude individual: requer uma movimentação conjunta de estudantes, de professores, da gestão, dos funcionários, da família e da comunidade, para que, além das questões burocráticas, as boas relações sejam restauradas.

Posto isso, os apontamentos de Adam (2021) sobre as concepções de participação, de autoridade e de relações de poder na escola ganham relevância, revelando estreita ligação com a produção e a reprodução de violências no ambiente escolar, as quais não se restringem apenas ao relacionamento direto estudante-professor, mas permeiam as estruturas fundamentais da instituição. Nesse sentido, ao explorar a violência institucional, evidenciada pela autora nas práticas de contratação docente e nas ações da Secretaria da Educação, é enfatizada a necessidade de abordar não apenas os sintomas visíveis da violência, mas também suas raízes estruturais, aludidas no próprio diálogo com a docente alvo de agressão. Nesse contexto, medidas disciplinares e regras claras não são suficientes: é essencial uma revisão profunda das práticas e das políticas institucionais.

Propor, portanto, uma mudança paradigmática que reconheça a interdependência de todos os atores envolvidos no ecossistema educacional, junto à solidariedade, a participação ativa e a busca por soluções colaborativas são elementos cruciais para construir um ambiente escolar seguro e acolhedor. A violência escolar não deve ser varrida para o esquecimento, mas enfrentada com uma abordagem holística, levando em consideração tanto as dinâmicas interpessoais quanto as estruturas que perpetuam essa realidade.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

Nas conversas informais com estudantes durante os intervalos, evidenciou-se a confiança depositada pela maior parte deles na COE e na Diretora, figuras que assumem o papel de mediadoras escolares, além do apreço pela escola e pelos colegas, na medida em que, mesmo ressaltando a ocorrência de conflitos, disseram-nos que gostam da instituição e que já a indicaram a primos. No entanto, alguns estudantes manifestaram insatisfação com a postura rígida da Diretora, apesar de reconhecerem a justiça no tratamento dispensado pelos gestores e pelos docentes. Ressaltaram, contudo, a ocorrência de episódios de desrespeito por parte de alguns destes, posto que utilizaram palavras inapropriadas ou grosseiras em suas interações com os estudantes.

A equipe gestora da escola, por sua vez, apresenta um panorama de relações interpessoais com nuances. Observa-se um bom relacionamento entre ela e a maioria dos docentes e dos funcionários, criando um ambiente positivo e colaborativo. No entanto, a Coordenadora Pedagógica vivenciou alguns conflitos com uma professora e, especialmente pelos procedimentos adotados no caso de agressão, possui algumas ressalvas em relação às outras gestoras, que, em paralelo, demonstraram uma ótima sintonia, trabalhando em conjunto de forma eficaz. Com os estudantes, a Diretora tende a ser mais rígida, já a COE se destaca por uma postura próxima e respeitosa, criando um vínculo de confiança com eles.

Quanto aos demais funcionários da escola, entre eles profissionais da equipe de limpeza, da equipe da cozinha, monitores e integrantes da secretaria, demonstraram ter boas relações e sentimentos positivos entre si e com a equipe gestora. Porém, quanto à relação com os demais setores, não há muito o que se dissertar, pois é quase inexistente, com o mínimo de cordialidade e de cumprimento, quando há, salvo uma ou outra exceção de relacionamentos pessoais mais próximos.

Já os docentes, de modo geral, apresentaram um ótimo relacionamento entre si, expresso nas conversas tranquilas que presenciamos na sala dos professores e

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

na sala de informática, onde trocam ideias sobre metodologias, sobre atividades, sobre comportamento dos estudantes etc. Quanto aos estudantes, ainda que a Coordenadora Pedagógica se queixe acerca dos gritos dos educadores em sala, quatro deles responderam que sempre, ou muitas vezes, mantêm a ordem respeitosamente em aula. Com a gestão, porém, além das queixas já mencionadas da docente alvo de agressão, outras duas professoras também se revelaram insatisfeitas com a equipe.

Por fim, o Professor Proatec nos salientou que sente que a escola está num rumo positivo, mas que possui fragilidades, como a alta rotatividade de profissionais – algo que, aliás, notamos tanto na queixa da Coordenadora Pedagógica em nos dizer que a maioria dos professores ali era da categoria O[2], quanto pela saída em 2024 da COE, da Coordenadora e de duas professoras. Tal descontinuidade, por seu turno, exemplifica novamente aquele quadro de violência institucional citado por Adam (2021) – visto que as saídas se deram, sobretudo, pelas deficiências da gestão estadual e seus consecutivos reflexos na gestão escolar. Além de gerar um descompasso na progressão do andamento pedagógico e no pleno funcionamento da gestão, como também uma “quebra” na própria relação com as crianças, com os pais e com a comunidade.

Como decorrência, notamos a prevalência de uma cordialidade nas relações, sem que houvesse o predomínio de vínculos mais profundos e duradouros, inclusive com a própria instituição, o que, somado às potencialidades e às fragilidades da unidade escolar, acaba por produzir, sob um movimento dialético, um clima escolar razoável/satisfatório, volátil a cada conflito, haja vista que "as percepções geram o clima, o qual, por sua vez, alimenta as percepções, de modo a reproduzi-las e/ou para gerar novas percepções" (Moro; Vinha; Morais, 2019, p. 327).

[2] No Estado de São Paulo, a categoria O corresponde aos professores contratados, isto é, àqueles não efetivados por concurso público.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estágio supervisionado, tivemos a oportunidade de acompanhar a rotina escolar de uma instituição de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, sendo orientadas pela Coordenadora de Organização Escolar (COE), que nos ofertou vários materiais, os quais serviram de base para uma discussão crítica, focalizada na participação e no clima escolar da instituição, em conjunto com as aulas, com os estudos e com as atividades realizados durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Administração Escolar nos Ensinos Fundamental e Médio do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Observamos aspectos relativos à participação da comunidade escolar, notadamente, em espaços colegiados como o Conselho Escolar – em que diferentes visões se colocam em diálogo e em negociação pela melhoria da qualidade educacional –, o Grêmio Estudantil, como mecanismo importante de incentivo ao protagonismo e à autonomia infantil, e as ATPCs, enquanto momentos de formação coletiva que evidenciaram atuações de liderança de uma integrante da equipe gestora. Também acompanhamos dimensões do clima escolar por meio das quais pudemos compreender melhor os meandros da construção de uma atmosfera intersubjetiva no interior da escola, especialmente quando há conflitos a serem mediados em busca de resoluções pacíficas e consensuais.

No decorrer das atividades, vale destacar, entramos em contato com o conceito de “lideranças”, o qual se revelou crucial em nossas discussões acerca da participação e do clima escolar. A dita liderança é tida como algo que, dentro do ideal, os já supostos líderes no interior da escola, ou seja, a equipe gestora, teria que possuir em prol de promover uma forma de direcionamento, de organização, e para um bom ambiente de trabalho. Contudo, aprendemos que muitos outros podem e devem ter o sentido da “liderança” dentro da escola; e, mais, que isso deve ser incentivado, uma vez que, ao tratar essa capacidade de mobilizar pessoas em torno

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15287282 e-ISSN: 2177-8183

de objetivos comuns de modo distribuído, acaba-se por fomentar a própria autonomia individual e o senso de coletividade no meio escolar, revelando assim seu aspecto democrático e educativo. Por isso, tratamos de “lideranças” no plural também em situações que requerem mediação, em que não necessariamente a melhor forma de resolução se dá através de uma pressão superior da diretoria, mas sim em que os próprios professores, funcionários e estudantes possam resolver os conflitos que comumente surgem entre si e entre os outros.

Adentrando um pouco mais na prática mediadora, assunto de destaque neste trabalho, entendemos que ela deve estar não somente pautada nos princípios da justiça restaurativa[3], como também deve possuir um caráter compartilhado, pois quando se trata da violência escolar, é necessária toda uma movimentação conjunta envolvendo os diferentes atores sociais da escola, bem como ter à frente práticas preventivas.

Como pudemos verificar ao longo das experiências de estágio aqui relatadas, não há especificamente uma “receita” quando se trata de prevenção à violência, mas a chave está nas relações e no enfrentamento de maus-tratos e de incivilidades[4], a partir do diálogo e da empatia, além do incentivo à participação e ao envolvimento de todos os setores da escola, incluindo a comunidade dentro da qual a instituição está.

Aproximando-se um pouco mais das relações de dentro da escola, pode-se dizer que captamos algumas das implicações das relações administrativas, que são quase que inteiramente relacionadas aos aspectos das relações pessoais, da mediação coletiva das atividades humanas, da gestão de recursos e da aplicação de

[3] Segundo Dias (2016), constitui-se como uma prática pedagógica de resolução de conflitos, pautada na responsabilidade, na participação, no respeito, no empoderamento, na humildade e no diálogo. Buscando uma educação para a democracia e para a paz, a justiça restaurativa prima pelo resgate das relações interpessoais que foram fragilizadas ou rompidas por um conflito e pela restauração dos prejuízos, sob ações voltadas para a vítima, para o agressor e para a comunidade, "sem focalizar a culpabilidade" (Dias, 2016, p. 182).

[4] Dizem respeito a comportamentos que violam normas sociais e éticas, mas que não necessariamente configuram crimes, podendo incluir atitudes de desrespeito, de agressões verbais, de intimidação, de bullying, entre outros comportamentos que prejudicam o ambiente escolar e as relações interpessoais (Fernandes, 2006).

políticas públicas, afetando, por conseguinte, o funcionamento da escola e o seu clima.

O clima escolar, por sua vez, também sofre mudanças a partir do estado das participações (em que as lideranças são fundamentais, até para se pensar no envolvimento da comunidade e dos responsáveis), das práticas de democracia, da organização, da infraestrutura e da mediação de conflitos dentro da instituição – isso sob um movimento dialético que se retroalimenta a partir das percepções dos agentes escolares (Moro; Vinha; Morais, 2019).

Portanto, compreendemos que dentro de um ambiente tão atrelado à natureza humana, a teoria se constitui como uma ferramenta inestimável para uma atuação profissional embasada e satisfatória, que esteja de acordo com as boas práticas pedagógicas alinhadas às administrativas. Por outro lado, também se faz necessário entender o duro caminho das implicações reais e práticas do dia a dia escolar, permeado por imprevistos e por excesso de responsabilidades, para tirar proveito de uma práxis que nem sempre será a melhor para cada determinada situação, mas que está, ou deveria estar, em constante processo de amadurecimento, sempre visando à transformação social.

REFERÊNCIAS

ADAM, Joyce M. Indicadores para análise de programas de prevenção de violência escolar: o que professores e alunos têm a dizer. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 129-153, 2021.

ARAÚJO, Helena de L. M. R.; BRAGA, Aline C. C. A ESCOLA DE TODAS AS CORES: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 2, p. 263-291, abr./jun. 2019.

BARRETO, Assis A. da S.; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio G. Políticas públicas: violência e mediação de conflitos no ensino médio. **Inovação & Tecnologia Social**, n. 6, v. 2, p. 5-22, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 14.644, de 02 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LUIZ, Maria Cecília: RISCAL, Sandra Aparecida. Caminhos e (des)caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 279-302, jun. 2013.

COSTA, Antônio C. G. da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília: Governo Federal, 1991.

DIAS, Clara C. F. Justiça restaurativa nas escolas públicas: uma alternativa para mediação de conflitos. CONGRESSO INTERNACIONAL UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A SOCIEDADE FUTURA: PROTAGONISMO RESPONSÁVEL, 2., 2016, São João do Polêsine, RS. **Anais** [...] São João do Polêsine: Fundação Antonio Meneghetti, 2016. p. 178-186. Disponível em: https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/155. Acesso em: 16 maio 2024.

FERNANDES, Katia T. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes.** 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

FREITAS, Vinicius R. A. de; PIOVEZAN, Elionai dos S.; PORTÉRO, Cristina S. S. O grêmio estudantil e os desafios da gestão democrática na escola pública. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 6, p. 448-460, 2020.

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

GOMES, Danilo G. **Reflexões docentes sobre a ATPC**: uma análise da formação continuada em serviço. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

HARRIS, Alma; SPILLANE, James. Distributed leadership through the looking glass. **SAGE Publications**, v. 22, p. 31-34, 2008.

LOURENÇO, Ricardo J. da S. **A liderança distribuída**: um estudo exploratório na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto sobre a materialização da liderança entre os diferentes agentes. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Economia e Gestão da Inovação) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, 2012.

MORO, Adriano; VINHA, Telma P.; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medição. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 312-334, 2019.

OLIVEIRA, Ana Cristina P. de; CARVALHO, Cynthia P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, p. 1-18, 2018.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

SÃO PAULO. **Resolução nº. 48, de 01 de outubro de 2019**. Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2048%202019.HTM?Time=29/03/2022%2012:05:23. Acesso em: 31 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 mai. 2024.