

DOXA

Revista Brasileira de Psicologia da Educação
Brazilian Journal of Educational Psychology



¹ Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Mestre em Educação Profissional pelo UNASP. Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Mestre em Educação Profissional.

² Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP. Engenheiro Coelho – SP – Brasil.

GESTÃO DE CRISES E CONFLITOS: PERCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE DIRETORES ESCOLARES

GESTIÓN DE CRISIS Y CONFLICTOS: PERCEPCIONES Y ESTRATEGIAS DE DIRECTORES ESCOLARES

CRISIS AND CONFLICT MANAGEMENT: PERCEPTIONS AND STRATEGIES OF SCHOOL PRINCIPALS

Sebastião DAMACENO FILHO ¹

sebah.damaceno@gmail.com

Rebeca Pizza Pancotte DARIUS ²

rebeca.darius@unasp.edu.br



Como referenciar este artigo:

Damaceno Filho, S., & Darius, R. P. P. (2025) Gestão de crises e conflitos: percepções e estratégias de diretores escolares. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, 26, e025008. 10.30715/doxa.v26i00.20081

Submetido em: 04/03/2025

Revisões requeridas em: 17/04/2025

Aprovado em: 08/05/2025

Publicado em: 15/05/2025

RESUMO: Este estudo analisou como gestores escolares lidam com crises e conflitos, considerando as dimensões gestão escolar, fatores desencadeadores, planos de gestão e sugestões para enfrentamento. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com sete diretores, sendo quatro mulheres e três homens, com análise de conteúdo realizada por meio do software webQDA (Neri de Souza et al., 2016). A pesquisa está fundamentada principalmente em Lück (2009, 2015), Paro (2015, 2018), Libâneo (2018) quanto à gestão escolar; Imbernón (2010), Nóvoa (2009; 2017) sobre a formação continuada Özgür (2018), Stoten (2021) e Tokel (2018) sobre a gestão de crises e conflitos em escolas. Os resultados destacaram similaridades nas percepções de gestoras e gestores, além de diferenças: gestoras enfatizaram a gestão pedagógica e a supervisão de equipes, en quanto gestores destacaram a comunicação e também a supervisão de equipes. Para as gestoras, os principais fatores desencadeadores foram a falta de participação em comitês de crises, problemas de comunicação e conflitos internos; para os gestores, a falta de formação específica e conflitos internos. Conclui-se que é necessário investir na comunicação eficaz e na formação continuada para preparar os educadores no enfrentamento adequado de crises e conflitos no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Crises e Conflitos. Formação Continuada. Liderança Educacional.

RESUMEN: Este estudio analizó cómo los gestores escolares enfrentan crisis y conflictos, considerando las dimensiones de la gestión escolar, factores desencadenantes, planes de gestión y sugerencias para el abordaje. La investigación, de enfoque cualitativo, utilizó entrevistas semiestructuradas con siete directores —cuatro mujeres y tres hombres— y el análisis de contenido se realizó mediante el software webQDA (Neri de Souza et al., 2016). La investigación se fundamenta principalmente en Lück (2009, 2015), Paro (2015, 2018) y Libâneo (2018) en lo que respecta a la gestión escolar; Imberón (2010) y Nóvoa (2009, 2017) sobre la formación continua; y Özgür (2018), Stoten (2021) y Tokel (2018) sobre la gestión de crisis y conflictos en las escuelas. Los resultados destacaron similitudes en las percepciones de gestoras y gestores, además de diferencias: las gestoras enfatizaron la gestión pedagógica y la supervisión de equipos, mientras que los gestores destacaron la comunicación y también la supervisión de equipos. Para las gestoras, los principales factores desencadenantes fueron la falta de participación en comités de crisis, problemas de comunicación y conflictos internos; para los gestores, la falta de formación específica y los conflictos internos. Se concluye que es necesario invertir en una comunicación eficaz y en la formación continua para preparar a los educadores en el adecuado manejo de crisis y conflictos en el entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: Gestión escolar. Crisis y Conflictos. Formación Continua. Liderazgo Educativo.

ABSTRACT: This study analyzed how school administrators deal with crises and conflicts, considering the dimensions of school management, triggering factors, management plans, and suggestions for addressing such issues. The research, with a qualitative approach, employed semi-structured interviews with seven principals—four women and three men—and content analysis was conducted using the webQDA software (Neri de Souza et al., 2016). The study is primarily grounded in Lück (2009, 2015), Paro (2015, 2018), and Libâneo (2018) regarding school management; Imberón (2010) and Nôvoa (2009, 2017) on continuing education; and Özgür (2018), Stoten (2021), and Tokel (2018) on crisis and conflict management in schools. The results highlighted similarities in the perceptions of female and male principals, as well as differences: female principals emphasized pedagogical management and team supervision, while male principals highlighted communication and also team supervision. For female principals, the main triggering factors were the lack of participation in crisis committees, communication problems, and internal conflicts; for male principals, the lack of specific training and internal conflicts. It is concluded that investing in effective communication and continuous training is necessary to prepare educators for the appropriate management of crises and conflicts in the school environment.

KEYWORDS: School Management. Crises and Conflicts. Continuing Education. Educational Leadership.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



Editor: Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, crises e conflitos no ambiente escolar estão emergindo como desafios significativos para a gestão educacional. As crises e os conflitos na escola não se restringem a casos extremos — as demandas cotidianas, cada vez mais complexas, também exigem da equipe competências que vão além do ensino. O gerenciamento de crises e conflitos pode passar as diferentes esferas de atuação do gestor escolar, sendo importante o conhecimento profundo da realidade escolar e o preparo diante de tais situações.

A gestão escolar contemporânea enfrenta um cenário de crescente complexidade, caracterizado por demandas sociais diversificadas, transformações culturais e desafios educacionais cada vez mais intensos. Esses desafios abrangem desde conflitos internos da comunidade escolar, até questões externas envolvendo o entorno da escola, demandando uma liderança adaptativa e capacitada para mediar tensões e promover a resiliência institucional (Fernandes et al., 2023). Além das responsabilidades pedagógicas e administrativas tradicionais, os gestores precisam lidar com crises e conflitos que exigem habilidades específicas, tanto técnicas quanto interpessoais.

O conceito de gestão escolar surgiu a partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), mas foi somente nos anos 1990 que a mudança de paradigma de um enfoque administrativo para uma dimensão mais participativa se intensificou (Lück, 2015). Para a autora, o termo gestão envolve “um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola” (Lück, 2015, p. 53).

A partir desse conceito de gestão escolar, ainda em construção, emergem desafios que exigem a mobilização dos atores para participarem ativamente das decisões institucionais. Esse processo é complexo e pressupõe a concentração da energia e talento humano em todos os segmentos dos sistemas educativos e das escolas em geral (Lück, 2015). Torna-se imprescindível a habilidade de escuta, o compartilhamento nas decisões, a descentralização do poder.

A pesquisa se justifica pelo aumento das crises e conflitos no ambiente escolar, que demandam respostas mais qualificadas e contextualizadas por parte da gestão. Como afirma Lück (2015), a complexidade que as organizações apresentam não permite a organização administrativa científica, cujo enfoque está em oferecer “soluções” hierarquicamente rígidas, “de cima para baixo”. Com a democratização impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1996 (Brasil, 1996), houve um aumento no número de matrículas que resultou na ampliação do acesso escolar, acompanhada pelo crescimento das demandas relativas a condutas, aspectos emocionais, inclusão e demais questões emergentes. Soma-se a isso a fragilidade das práticas formativas atuais, que muitas vezes não abordam de forma su-

ficiente esses desafios, fazendo com que gestores não se sintam instrumentalizados a lidarem com situações dessa natureza.

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de gestores escolares sobre aspectos da gestão de crises e conflitos na escola. A problemática consiste em saber quais as principais necessidades apontadas pelos gestores entrevistados quando se pensa no enfrentamento de prevenção e solução relacionadas a situações de crises e conflitos no ambiente escolar. O estudo é de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados das entrevistas, aliados aos estudos teóricos, possibilitaram a criação de cinco categorias de análise: gestão escolar, fatores desencadeadores de crises e conflitos, estratégias de intervenção, planos de gestão de crises e sugestões para melhoria na preparação de gestores escolares.

O artigo está organizado em algumas seções que abordam os desafios da gestão escolar na mediação de crises e conflitos, o percurso metodológico da pesquisa, a apresentação e discussão dos resultados, bem como as conclusões e referências da pesquisa.

Desafios e ações da gestão escolar na mediação de crises e conflitos

Segundo Ribeiro (2017), a escola é um espaço que naturalmente inclui conflitos devido às pulsões agressivas e às transformações constantes existentes na sociedade. No contexto apresentado pelo autor, as pulsões agressivas não se referem necessariamente a atos de violência física, mas a divergências naturais e processos de oposição, que emergem especialmente durante a adolescência, quando os estudantes passam a questionar as figuras de autoridade, como professores e gestores. Tais conflitos são esperados em uma escola que cumpre seu papel formativo na condução dos alunos por autonomia e afirmação pessoal, sendo fundamental que a gestão escolar saiba acolher e mediar essas situações com compreensão e equilíbrio.

Damaceno Filho e Darius (2024) destacam dimensões essenciais para a gestão de crises e conflitos no contexto escolar, entre as quais se incluem: comunicação e informação eficazes, formação em serviço, desenvolvimento de estratégias, liderança inclusiva e democrática, além da resiliência. Segundo os autores, essas esferas devem constituir o foco da atuação gestora, tanto no que se refere à prevenção quanto à intervenção diante de situações críticas.

Özgür (2018) complementa ao afirmar que, em tempos de crise, a eficácia da gestão é definida pela resposta coordenada e transparente a essas situações. Soares (2017) reforça que monitorar o direito à educação envolve não apenas medir resultados acadêmicos, mas também compreender as condições sociais que afetam a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos, evidenciando a necessidade de contextualizar as crises dentro da realidade institucional, pois só assim será possível lidar com elas de forma assertiva.

McNamara (2016) destaca a dimensão heroica de gestores escolares que lidam com

recursos limitados e grandes pressões sociais, demonstrando resiliência e comprometimento em proporcionar um ambiente educacional de qualidade. Vieira e Vidal (2019) enfatizam que a gestão de pessoas é central para manter um clima organizacional positivo e garantir o sucesso educacional. Dessa forma, a inter-relação entre a compreensão das causas sociais dos conflitos, a preparação para respostas eficazes e a liderança resiliente e motivadora são essenciais para uma gestão escolar que promova um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

Embora, numa perspectiva participativa, a estrutura da escola seja formada pela equipe gestora, vale ressaltar que o gestor escolar (ou diretor escolar) desempenha um papel vital no desenvolvimento e sucesso da comunidade educativa, pela autoridade com que sua função lhe confere. No entanto, esta autoridade será chancelada pelo conhecimento e pela postura diante das situações e processos que ele precisa coordenar. Responsável por lidar com as tensões entre as ações administrativas e o previsto no projeto político-pedagógico, o diretor é o mediador das diferentes esferas que compõem o ambiente escolar e, por isso, exerce influência sobre a comunidade escolar. Conforme Paro (2015), a direção é a administração revestida do poder necessário para fazer-se a responsável última pela instituição.

A formação em serviço do gestor escolar

Podemos entender a formação continuada a partir do disposto na lei como aquela formação que pode ocorrer tanto no local de trabalho como em instituições de educação, incluindo cursos variados (Brasil, 2013). Gatti (2008) destaca que a formação continuada é um processo que visa ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira, permitindo a atualização constante e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, o que é essencial para a melhoria da qualidade educacional. A formação em serviço, conforme Geglio (2010), é a “modalidade de formação que ocorre no próprio local de trabalho ..., na escola” (p. 113), espaço este que promove ações contínuas e contextualizadas, cujo coordenador pedagógico é uma figura mediadora importante. O autor explica que, para ele, a formação em serviço está incluída na formação continuada. Mas também afirma que existem compreensões diferentes acerca destas nomenclaturas.

Para Nóvoa (2017), a formação continuada constitui uma forma de aprimoramento dos profissionais da educação, visando garantir melhorias nos processos educacionais. Essa formação deve contemplar tanto a teoria quanto a prática, com o objetivo de formar profissionais reflexivos, tendo em sua prática o ponto chave desse processo. Pode-se afirmar que a formação continuada se propõe a promover uma melhoria nos processos educacionais e no desenvolvimento profissional dos educadores, sustentada em conhecimentos teóricos e ancorada em situações reais que subsistem nas práticas escolares. Trata-se de uma concepção de formação que possibilita a vivência, a reflexão e o exercício dos profissionais na prática escolar,

avaliando o quanto são capazes de transmitir saberes e competências no cotidiano escolar.

Conforme Pont et al. (2008), a formação e o desenvolvimento contínuos dos gestores escolares são essenciais para responder às exigências contemporâneas da educação. Embora muitos desses profissionais tenham origem no corpo docente, as competências necessárias para uma liderança eficaz — especialmente nas áreas de ensino e aprendizagem, gestão de recursos e articulação interinstitucional — geralmente não são adquiridas apenas pela experiência em sala de aula. Liderar uma sala de aula, coordenar um grupo de professores, uma unidade escolar, ou ainda, atuar na gestão de sistemas educacionais, exige conjuntos distintos de habilidades que não se desenvolvem de forma espontânea, sendo necessário um processo formativo intencional e estruturado.

Assim, Pont et al. (2008) dizem que o desenvolvimento da liderança deve ser visto como um processo contínuo e diversificado, integrando programas formais e informais, que incluem mentoria, aprendizado experiencial, suporte de pares, redes de contato entre outros. Tais iniciativas são cruciais para aprimorar as competências dos líderes escolares e impactar positivamente a prática educacional e o desempenho das instituições.

Formação continuada de docentes e gestores escolar

Imbernón (2010b) enfatiza a necessidade de buscar novas perspectivas na formação continuada, especialmente no contexto da formação docente, destacando a importância de desenvolver uma cultura formadora que combine processos teóricos e práticos de maneira mais dinâmica. Embora seu foco principal esteja na formação de professores, muitos dos princípios abordados podem ser aplicados à formação de gestores escolares. A transição de professores para cargos de liderança requer uma adaptação dessas ideias, com ênfase em práticas colaborativas, processos emocionais e desenvolvimento de uma autoformação reflexiva. A integração da comunidade escolar e o trabalho em equipe são outras estratégias fundamentais para fortalecer o papel dos gestores, promovendo uma formação continuada mais responsável às demandas do cotidiano escolar.

Assim, esses elementos tornam-se cruciais para que a formação dos gestores escolares não seja apenas uma atualização técnica e voltada para os processos, também importantes e necessários, para a gestão do projeto político-pedagógico da instituição. Tais propostas precisam instrumentalizá-los a lidar com os desafios complexos da gestão educacional, que precisa estar atento a todas as dimensões do trabalho na escola.

No debate sobre a formação de professores, estudiosos como Gatti et al. (2019) destacam elementos essenciais para a docência, como o conhecimento do aluno e de seus contextos, a compreensão da relação entre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e social, e o domínio dos conhecimentos pedagógicos das disciplinas a serem ensinadas. Ao

adaptar esses princípios para a realidade da gestão escolar, podemos pensar em uma formação continuada que inclua aspectos de liderança pedagógica, suporte aos docentes, comunicação, relacionamentos entre os pares e com os alunos, essenciais para uma dinâmica de gestão escolar flexível e engajada com o trabalho.

Imbernón (2010) evidencia três principais áreas de atuação para a formação de educadores: a reflexão prático-teórica, a troca de experiências entre pares e o desenvolvimento de um projeto de trabalho real. No caso dos gestores, a aplicação prática desses conhecimentos deve incluir também a liderança em situações de conflito, a gestão de recursos humanos e a articulação com a comunidade escolar.

Percorso Metodológico

Este estudo foi desenvolvido entre os anos 2023 e 2024 e é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do UNASP, intitulada *Gestão de Crises e Conflitos: dimensões essenciais para o trabalho do gestor escolar*. Foi aprovado pelo Comitê de Ética, conforme Parecer nº 6.332.809. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na percepções de gestores sobre a gestão de crises e conflitos em escolas privadas. Os participaram da pesquisa eram 7 diretores de escolas, com idades entre 30 e 70 anos, sendo 4 mulheres e 3 homens. Os participantes possuem experiência profissional variando de 3 a 38 anos em gestão escolar e formações acadêmicas diversificadas, incluindo Pedagogia, Administração, Teologia e Engenharia de Produção. Eles também desempenharam funções profissionais diversas antes de assumirem a gestão.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com base nas diretrizes de Gil (2021). Esse formato permitiu um equilíbrio entre questões direcionadas e a flexibilidade para os participantes expressarem suas opiniões de maneira aberta e reflexiva. As entrevistas foram conduzidas remotamente, utilizando a plataforma Zoom, e tiveram uma duração média de 30 minutos cada. As questões foram previamente validadas por três especialistas em gestão educacional. O Software para análise qualitativa, webQDA (Neri de Souza et al., 2016) foi utilizado para auxiliar na organização dos dados coletados

A análise dos dados das entrevistas com os diretores foi realizada seguindo a abordagem qualitativa de análise de conteúdo, inspirada nas pesquisas de Bardin (2020). Os dados transcritos passaram por uma fase de pré-análise, em que foram organizados para facilitar a exploração subsequente. Durante a fase de exploração do material, as transcrições das entrevistas foram examinadas e a partir dessa exploração, foram criadas as categorias de análise a partir dos temas principais das entrevistas. Nessa etapa iniciamos a utilização do Software webQda para auxiliar na identificação e classificação de unidades lexicais. A etapa final da análise consistiu no tratamento, inferência e interpretação dos dados. Este estágio teve foco

interpretativo, buscando compreender as conexões entre os temas emergentes. Consistiu na seleção das matrizes (gráficos) mais relevantes geradas pelo software.

Apresentação e discussão dos dados

Conforme é possível observar no Quadro 1, a categorização dos dados abrangeu as categorias principais de análise, como Gestão Escolar, Fatores Desencadeadores de Crises e Conflitos, Estratégias de Intervenção, Planos de Gestão de Crises e Sugestões para Melhorias na Formação. As categorias secundárias estão relacionadas às principais e destacamos que tanto umas como as outras foram escolhidas a partir dos dados das entrevistas.

Quadro 1: Categorias de análise

GESTÃO ESCOLAR
FATORES DESENCADEADORES DE CRISES E CONFLITOS
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO
PLANOS DE GESTÃO DE CRISES
SUGESTÕES PARA MELHORIA NA PREPARAÇÃO

Fonte: produzida pelo autor com o auxílio do webQDA.

Essas categorias serão exploradas nos Gráficos 1 a 4, como uma amostra do que foi coletado e analisado na pesquisa de Mestrado já mencionada.

A *Figura 1*, nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas com os gestores, evidencia os termos mais mencionados, destacando aspectos essenciais da gestão escolar. *Crises* (88 menções) e *gente* (39 menções) ressaltam os desafios enfrentados e a importância das relações interpessoais, enquanto *equipe* (38 menções) e *gestão* (35 menções) enfatizam a necessidade do trabalho colaborativo e da liderança estratégica. A *comunicação* (29 menções) surge como um fator essencial para minimizar conflitos e promover o diálogo entre professores, alunos e pais. A *formação* (33 menções) reforça a necessidade de capacitação contínua para aprimorar a gestão e a segurança escolar. Já a palavra *pais* (31 menções) evidencia a relevância da participação da comunidade educativa, principalmente em situações críticas. Além disso, a presença de termos como *planejamento* e *segurança* reforça a importância de abordagens preventivas e reativas, garantindo que a escola esteja preparada para enfrentar adversidades com eficácia e resiliência.

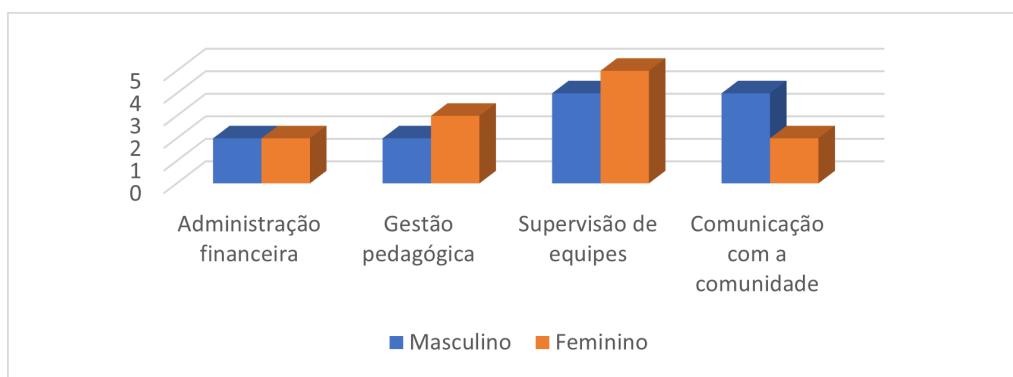
Figura 1: Nuvem de palavras oriundas das entrevistas



Fonte: produzida pelo autor com o auxílio do webQDA.

Os gráficos que seguem abordarão sobre as dimensões da gestão escolar, os fatores desencadeadores de crises, as estratégias, os planos de gestão e as sugestões de aprimoramento. Essas categorias estão associadas as características dos participantes como gênero, faixa etária, tempo de serviço, experiências profissionais anteriores.

Gráfico 1: Relação entre a percepção das dimensões da Gestão Escolar e o Sexo dos entrevistados



Fonte: Produzido pelos autores com auxílio do webQDA.

O Gráfico 1 revela nuances sobre as áreas de atuação dos gestores conforme o sexo. Na área da Administração Financeira, há uma distribuição igualitária entre gestores masculinos e femininos, com 2 menções para cada. Isso sugere uma preocupação moderada com o controle financeiro e o planejamento orçamentário da escola, possivelmente porque, nestas instituições, há um incentivo para atuar na área financeira, desenvolvendo habilidades que facilitam

a gestão nesse aspecto ao assumirem cargos de gestão:

“Minha atuação na gestão financeira exige um rigoroso controle de recursos para garantir a estabilidade institucional, especialmente em contextos de grande escala.” (Gestor 5).

Essa observação corrobora com a análise de Pont et al. (2008) e Lück (2009) que apontam a importância de uma administração eficiente de recursos como parte essencial para garantir a estabilidade das instituições educacionais. Infere-se, pelo conhecimento experencial dos pesquisadores, que essa esfera pode não ter sido enfatizada porque a gestão escolar, especialmente em instituições educacionais, muitas vezes direciona maior atenção e recursos para as áreas pedagógicas e de supervisão de equipe, que são percebidas como diretamente ligadas ao desempenho acadêmico e ao bem-estar escolar. Com isso, a administração financeira tende a ser considerada uma função de apoio, secundária ao objetivo principal da escola, que é educar e formar cidadãos.

No entanto, como apontam Pont et al. (2008) e Lück (2009), a sustentabilidade e o sucesso de iniciativas pedagógicas dependem também de uma base financeira bem gerida, revelando a importância de um equilíbrio entre as diferentes áreas de gestão. Já na Gestão Pedagógica, as gestoras se destacam, com três menções, enquanto os gestores tiveram duas falas, o que pode refletir uma abordagem mais colaborativa e orientada para a liderança direta de equipes por parte das mulheres. A Gestora 1 exemplifica ao afirmar:

“Cuido dos processos da escola, do planejamento e do direcionamento das capacitações. ... ofereço suporte contínuo aos professores e coordeno a capacitação da equipe para garantir a qualidade pedagógica”.

Quanto à Supervisão de Equipes, as gestoras tiveram cinco menções, enquanto os gestores tiveram quatro menções, o que pode indicar uma preocupação das gestoras com o acompanhamento e apoio às equipes. A Gestora 3 menciona:

“assumo a liderança integral dos diversos setores da instituição, garantindo a harmonia operacional e educacional em todos os níveis. Sou encarregada de coordenar a equipe, administrando tanto o aspecto humano quanto o pedagógico da escola.”

Para o Gestor 1, a ênfase está no desafio de coordenar o conjunto de pessoas:

“o grande desafio, gerir todo esse conjunto de pessoas, principalmente um colégio grande, onde a gente tem um número de servidores bem grande.”

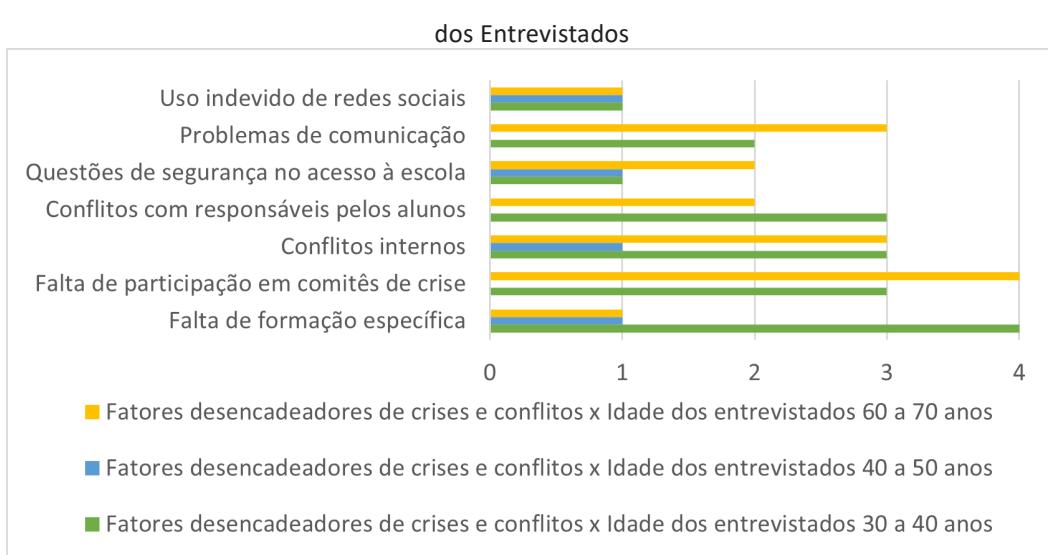
Na área da Comunicação com a Comunidade, os gestores tiveram quatro menções, sugerindo uma atenção maior a essa área, enquanto as gestoras tiveram duas falas nesse sentido. Essas diferenças apontam para estilos de gestão que variam conforme o sexo, com as gestoras priorizando a Gestão Pedagógica e a Supervisão de Equipes, enquanto os gestores destacam a Comunicação com a Comunidade e a Supervisão de Equipes como sendo funções essenciais da gestão escolar. O Gestor 3 exemplifica essa abordagem ao afirmar:

“o foco na comunicação ... tem sido crucial para alinhar expectativas e resolver questões com maior transparência, garantindo também o controle rigoroso dos recursos financeiros da instituição”.

A comunicação no ambiente escolar é essencial para enfrentar crises e manter um clima organizacional saudável. Segundo Damaceno Filho e Darius (2024), a comunicação eficaz, aliada a estratégias democráticas, fortalece a atuação coletiva diante de desafios complexos. Os autores ressaltam que as habilidades comunicacionais não surgem espontaneamente, exigindo formações contínuas e trocas entre a equipe escolar. Essa preparação favorece a circulação de informações e a construção de soluções alinhadas às necessidades da comunidade educativa. A comunicação deve ir além do aspecto técnico, incorporando empatia, escuta ativa e clareza.

Sabemos que os fatores desencadeadores de crises e conflitos no ambiente escolar podem ser diversos, oriundos de problemas externos ou internos. O Gráfico 2 aborda a percepção de gestoras e gestores sobre esse aspecto relacionado à faixa etária dos participantes.

Gráfico 2: Relação entre os Fatores Desencadeadores de Crises e Conflitos na Gestão Escolar e a faixa etária dos Entrevistados



Fonte: Produzido pelo autor com auxílio do webQDA.

Conforme demonstrado no Gráfico 2, gestores mais experientes, com idades entre 60 e 70 anos, mencionaram a falta de participação em comitês de crise em 4 menções, sugerindo uma percepção de necessidade de maior inclusão deles em decisões e ações estratégicas para a gestão de crises. Além disso, esse grupo também destacou com 3 menções tanto os problemas de comunicação quanto os conflitos internos, demonstrando uma preocupação significativa com a gestão das relações interpessoais e com a clareza nas comunicações dentro da escola — aspectos fundamentais para o bom funcionamento do ambiente escolar.

Esses resultados podem refletir o acúmulo de conhecimento prático e experiência direta dos gestores mais antigos nas escolas, que, apesar de sua compreensão abrangente do contexto escolar, percebem uma menor valorização de sua expertise nos processos decisórios. Essa ausência, especialmente em momentos críticos de crise, pode gerar insatisfação e impactar a eficiência das estratégias implementadas.

Gestores na faixa etária de 40 a 50 anos mencionaram diversos fatores de maneira equilibrada, com 1 referência para cada categoria secundária, incluindo a falta de formação específica, conflitos internos, segurança no acesso à escola, uso indevido de redes sociais e problemas de comunicação. Esse equilíbrio nas menções sugere que, em fase de ascensão profissional e conectados às demandas contemporâneas, esses gestores tendem a se preocupar com múltiplos aspectos da gestão escolar, embora talvez não com a mesma profundidade ou visão consolidada que os gestores mais experientes.

Gestores mais jovens, entre 30 e 40 anos, mostram-se igualmente focados em aspectos estruturais e relacionais, destacando com 4 menções a falta de formação específica, 3 menções para falta de participação em comitês de crise, e 3 menções cada para conflitos internos, segurança no acesso à escola e problemas de comunicação. Esse padrão reflete o desejo desses gestores de se afirmar em suas funções, desenvolvendo competências que lhes permitam enfrentar os desafios críticos da gestão escolar. O Gestor 6, que se encontra na faixa etária entre 30 e 40 anos entende que:

“As crises econômicas e a falta de recursos governamentais são os maiores fatores desencadeadores de conflitos em minha escola.”

Imbernón (2010), embora não trate especificamente da gestão de crises e conflitos, defende que a formação continuada deve incidir sobre as situações problemáticas dos professores. Fazendo uma analogia, podemos mencionar que a formação continuada dos gestores, promovidas pela própria equipe gestora ou mantenedora, devem incidir sobre as demandas da sua atuação. Sobre essa preparação, os gestores mencionaram:

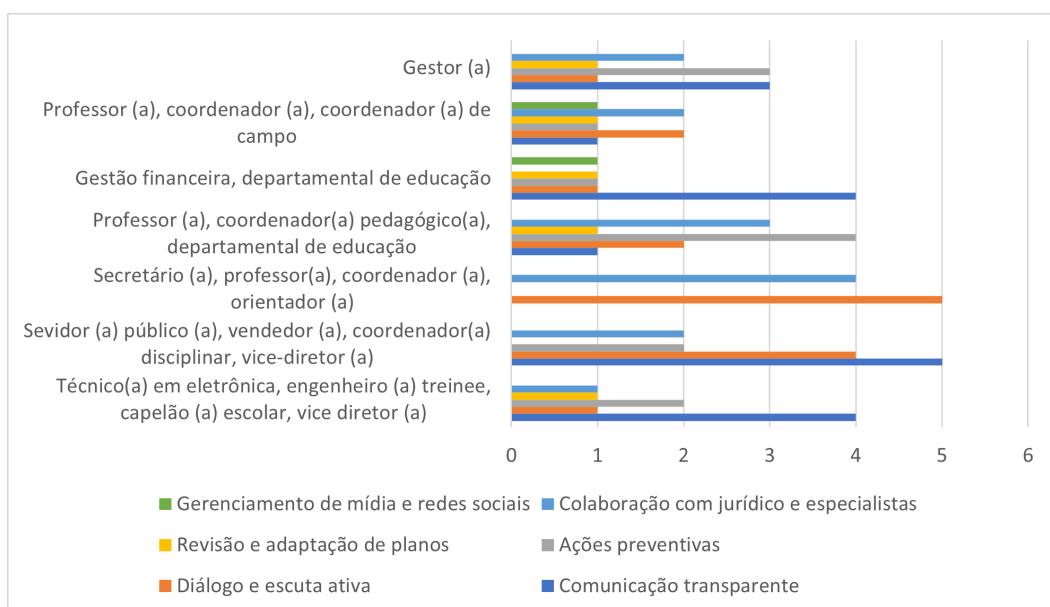
“Como diretor, eu não participei de nenhuma formação específica em gestão de crises escolares” (Gestor 5, faixa etária entre 40 e 50 anos).

“Então nós tivemos ali um direcionamento para uma situação específica. Mas antes nunca, nunca tive. Não foi bem um treinamento” (Gestor 1 faixa etária entre 30 e 40 anos).

*“mas os momentos mais marcantes foram durante a pandemia e um atentado em ***** Foram os primeiros momentos em que tivemos que nos reunir seriamente, recebendo orientações. Não me lembro de formações antes desses eventos” (Gestor 7 faixa etária entre 60 e 70 anos).*

Percebemos a complexidade de lidar com essas questões no ambiente escolar, pois a rotina intensa consome tempo e energia da equipe, deixando pouco espaço para reflexão e preparação. Embora uma preparação completa para situações inesperadas não seja totalmente possível, estudos indicam que *comunicação* e *planejamento* são aliados no enfrentamento de desafios. Apesar das limitações impostas pela realidade, é viável pensar em estratégias de intervenção. O Gráfico 3 apresenta a percepção dos gestores sobre essas iniciativas.

Gráfico 3: Relação entre as Estratégias de Intervenção na Gestão Escolar e as Experiências Anteriores dos Entrevistados



Fonte: Produzida pelo autor com o auxílio do webQDA.

O Gráfico 3 destaca como as experiências profissionais influenciam as escolhas estratégicas dos gestores na gestão de crises no ambiente escolar. No uso do diálogo e da escuta ati-

va, gestores que ocuparam cargos como secretários(as), professores(as), coordenadores(as) e orientadores(as) lideraram, com 5 menções, refletindo uma abordagem centrada no fortalecimento das relações interpessoais e na mediação de conflitos. Essa prática reflete uma liderança que prioriza a construção de relacionamentos sólidos como base para a resolução eficaz de crises. A Gestora 1, com vasta experiência na área pedagógica, exemplifica essa abordagem:

“O foco no diálogo e na escuta ativa é essencial para resolver os conflitos que surgem na sala de aula e entre os membros da comunidade escolar. Sem esse equilíbrio, as crises podem se agravar rapidamente.”

Por outro lado, gestores com experiência em gestão financeira e funções administrativas priorizam a comunicação transparente, também com 5 menções, ressaltando a clareza e a objetividade como ferramentas essenciais para a gestão de crises. Essa prática garante que a equipe esteja bem-informada e alinhada, facilitando a organização das respostas e a eficácia operacional. O Gestor 3 ilustra essa abordagem:

“Minha prioridade é garantir que os processos financeiros e administrativos funcionem de maneira eficiente, o que facilita o gerenciamento das crises e mantém a estabilidade da escola.”

A colaboração com assessoria jurídica e especialistas foi outro aspecto relevante, especialmente entre secretários(as), professores(as) e coordenadores(as), com 4 menções. Essa abordagem demonstra uma ênfase no respaldo técnico e na segurança jurídica das ações em momentos de crise. O Gestor 7, com experiência tanto no administrativo quanto no pedagógico, destaca a importância dessa integração de estratégias:

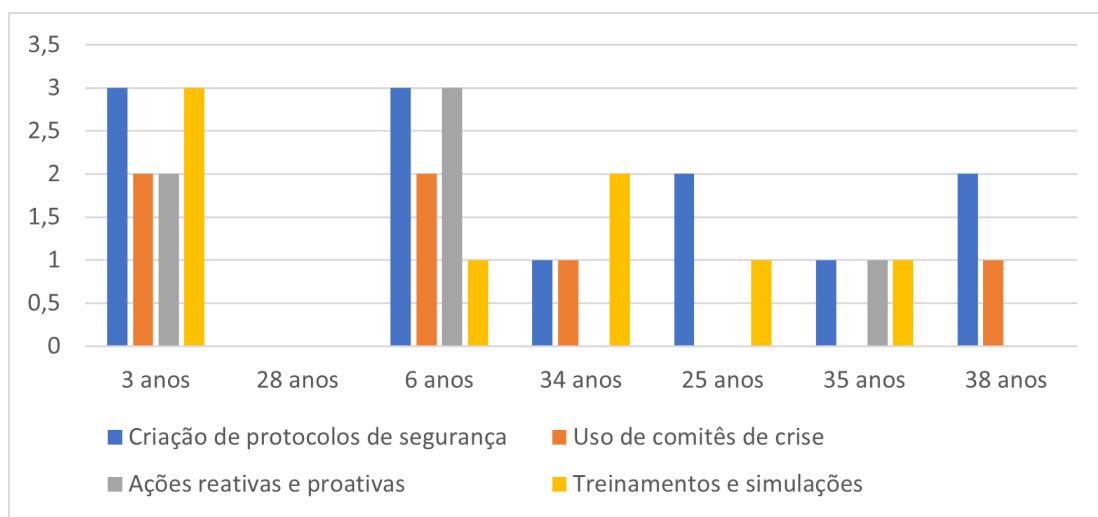
“Minha atuação envolve tanto o administrativo quanto o pedagógico, o que me permite ver as crises sob diversos ângulos, ajustando as estratégias conforme necessário.”

Esses dados revelam que a diversidade de experiências profissionais impacta diretamente as estratégias de intervenção dos gestores. Aqueles com formação variada, que inclui áreas pedagógicas e administrativas, tendem a adotar uma abordagem mais holística e integrada, combinando práticas colaborativas com foco em resultados operacionais. Em contraste, gestores predominantemente administrativos focam em ações estruturadas e processos operacionais para manter a eficiência e prevenir crises.

A análise desse gráfico nos indica retomar as ideias de Nóvoa 2009 e Imbernón (2010),

que ressaltam a importância de uma formação contínua e a combinação de competências para fortalecer a capacidade dos educadores em lidar com desafios cotidianos. Lück (2009) complementa ao argumentar que uma gestão colaborativa, que integre diferentes áreas de conhecimento, resulta em uma abordagem mais completa e eficaz para a resolução de crises. Libâneo (2018) e Pont et al. (2008) apoiam essa visão, indicando que experiências diversas proporcionam uma liderança mais equilibrada, promovendo uma gestão eficiente em cenários complexos.

Gráfico 4: Relação entre planos de gestão de crises e o tempo de atuação dos gestores



Fonte: Produzida pelo autor com o auxílio do webQDA.

O Gráfico 4 apresenta a relação entre os planos de gestão de crises e o tempo de atuação dos gestores escolares, evidenciando que a criação de protocolos de segurança foi a estratégia mais destacada entre os participantes, independentemente do tempo de experiência na função. Esse aspecto aparece com força tanto entre os gestores com apenas 3 anos de atuação, quanto entre aqueles com 25 e 38 anos, revelando um consenso sobre a necessidade de diretrizes claras e previamente estabelecidas para o enfrentamento de situações críticas no ambiente escolar. Esse dado reforça a percepção de que, independentemente da experiência acumulada, a ausência de protocolos formais pode fragilizar a atuação da equipe gestora diante de crises inesperadas. Como destacou os gestores entrevistados, sobre a criação de protocolos, os comitês e as ações:

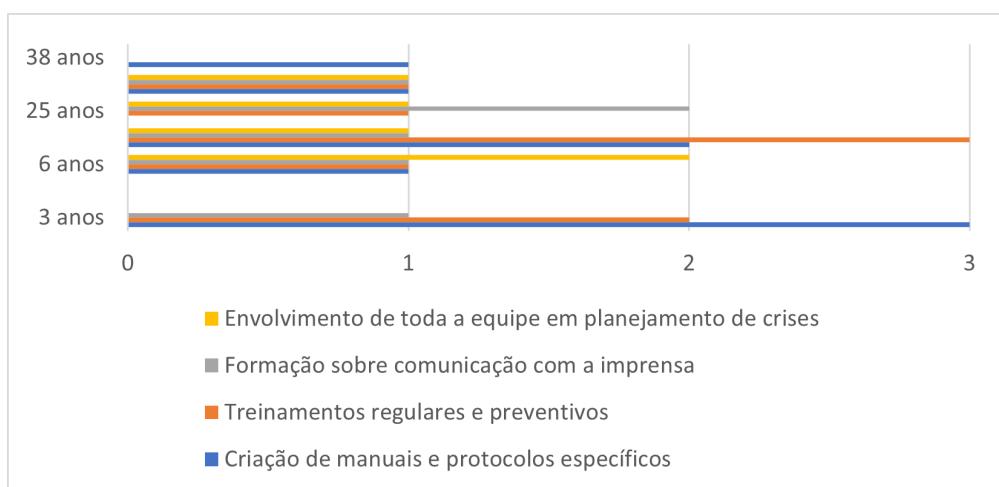
“Sugiro um trabalho preventivo e a criação de um manual de gestão de crises, como o que uma amiga da UFES no Espírito Santo me mostrou. É crucial ter um plano detalhado e prático que possa ser adaptado conforme as necessidades surgem, garantindo que todas as bases estejam cobertas para enfrentar qualquer situação inesperada” (Gestor 7, 38 anos de experiência).

“Não temos um plano específico pré-definido, pois as crises podem variar muito. No entanto, a equipe sempre se reúne estrategicamente para analisar e dimensionar a crise, buscando soluções com o apoio jurídico e planejamento para minimizar os impactos” (Gestor 7, 38 anos de experiência).

“Seria extremamente útil que houvesse uma maior ênfase nas reuniões administrativas para discutir potenciais crises e explorar soluções práticas, não só como um desabafo, mas como uma preparação proativa” (Gestor 6, 35 anos de experiência).

Os gestores entrevistados também sugeriram a partir de suas vivências, experiências acumuladas, estratégias para melhoria do ambiente escolar, conforme é possível perceber no Gráfico 5.

Gráfico 5: Relação entre as Sugestões para melhorias na formação x Tempo de atuação dos entrevistados



Fonte: Produzida pelo autor com o auxílio do webQDA.

O Gráfico 5 ilustra como o tempo de experiência influencia as prioridades dos gestores em relação às melhorias na formação para a gestão de crises. Entre os gestores com 3 anos de atuação, a criação de manuais e protocolos específicos foi enfatizada com 3 menções, refletindo uma necessidade por diretrizes estruturadas e claras. Esse foco inicial demonstra a busca por segurança e padrões consolidados que orientem suas ações durante crises. A fala do Gestor 2 exemplifica essa preocupação:

“Ainda estamos estabelecendo nossos processos de gestão de crises, mas já temos algumas diretrizes que seguimos.”

Essa declaração reflete a perspectiva de gestores em início de carreira, que valorizam o desenvolvimento de guias práticos e preventivos para orientar suas decisões. Para gestores com 6 anos de experiência, o envolvimento de toda a equipe no planejamento de crises foi destacado com 2 menções, indicando uma mudança de foco para práticas colaborativas. Esse dado sugere que, ao adquirirem mais tempo de atuação, os gestores passam a valorizar uma abordagem de gestão mais integrada, compreendendo o papel de cada membro da equipe na preparação e execução dos planos de crise.

Sobre o envolvimento da equipe, podemos citar Imbernón (2010, p. 86–88), que sugere a criação de comunidades para a troca de conhecimentos e experiências entre os pares. O autor menciona as *comunidades de prática* para troca de experiências e “aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada”, as *comunidades formadoras* que permitem aos professores a criação de uma cultura própria, “em que os próprios membros da comunidade produzem suas concepções e criam suas práticas de ensino e aprendizagem a partir de ... experiências e interações vividas” e as *comunidades de aprendizagem* cuja ideia reside em potencializar maior aprendizagem e autoestima de alunos e professores por meio de ações conjuntas.

Quanto aos treinamentos, gestores com 34 anos de experiência priorizam os treinamentos regulares e preventivos, mencionados 3 menções. Para esses profissionais, a experiência acumulada ao longo dos anos reforça a necessidade de uma preparação contínua e prática e a valorização do registro para guiar a prática, garantindo que as respostas sejam mais eficazes e embasadas em situações reais. Como exemplificado pelo Gestor 7:

“Já enfrentamos várias crises na escola. Temos protocolos claros que já foram testados e ajustados ao longo do tempo.”

Essa valorização dos protocolos está em sintonia com o que afirma André (2014), ao destacar que a experiência acumulada pelos profissionais da educação reforça a necessidade de registros e orientações formais, capazes de orientar a prática e assegurar respostas mais eficazes em contextos críticos. Além disso, Damaceno e Darius (2024) enfatizam que a construção coletiva de estratégias, incluindo a elaboração de protocolos, fortalece a capacidade da escola de enfrentar crises com segurança e eficiência, promovendo uma atuação coordenada entre todos os membros da comunidade escolar.

RESULTADOS

Por fim, a pesquisa de campo revelou várias dimensões que envolvem o lidar/gerenciar as crises e conflitos no ambiente escolar. Entendemos que a comunicação eficaz é uma delas,

e pode ser alcançada mediante intencionalidade e preparação profissional, perpassando todos os processos da escola, incluindo a formação continuada e outros decorrentes dela, como a criação de protocolos adequados, treinamentos, informes à comunidade escolar, entre outros. Conforme Imbernón (2010) defende, é necessário que a formação continuada aja sobre as situações problemáticas que a escola enfrenta, ou seja, indica a preparação e a ação também. Desse modo, as dimensões exploradas foram: gestão escolar, fatores desencadeadores de crises e conflitos, estratégias de intervenção, planos de gestão de crises e sugestões para aperfeiçoamento da formação e podem também ser pensadas a partir das suas correlações entre si.

Imbernón (2010) propõe a formação continuada como indispensável para o desenvolvimento de competências em liderança emocional, resolução de conflitos e adaptação a cenários desafiadores. Nessa perspectiva, autores como André (2014) e Lück (2009) sugerem que a formação continuada deve ser planejada não apenas para abordar os desafios técnicos e estruturais da gestão escolar, mas também para fortalecer habilidades emocionais. A prática reflexiva, como defendida por Nóvoa (2017), deve ser integrada ao cotidiano da formação, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem e aprimoramento. Os achados, portanto, reforçam a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação continuada, abordando tanto competências técnicas quanto emocionais.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de gestores escolares sobre aspectos da gestão de crises e conflitos no ambiente escolar, considerando variáveis como sexo, tempo de serviço, faixa etária, formação e experiência profissional anterior. Partimos da problemática de identificar quais as principais necessidades apontadas pelos gestores entrevistados no enfrentamento, prevenção e solução de situações de crises e conflitos no contexto escolar, e, diante dos resultados, foi possível evidenciar aspectos relevantes como a comunicação com a comunidade e a supervisão de equipes como dimensões centrais de atenção dos gestores.

Como estratégias de intervenção para o enfrentamento de crises e conflitos, destacamos o diálogo e a escuta ativa, bem como a comunicação transparente. Sobre as sugestões de melhorias na formação, evidenciamos a criação de protocolos de segurança para que os gestores se sintam mais seguros ao agir. Por fim, com relação aos fatores desencadeadores de crises e conflitos, mencionamos a falta de formação específica para lidar com as situações decorrentes de crises e conflitos, bem como conflitos internos e o relacionamento com os responsáveis.

Diante do exposto, comprehende-se que a escola pode promover formações contínuas para gestores e equipes, capacitando-os na mediação de conflitos. Criar espaços de diálogo com a comunidade fortalece a comunicação e a cultura organizacional. Estabelecer protocolos claros

e acessíveis auxilia na resposta rápida a crises. Parcerias com especialistas podem contribuir para estratégias mais seguras e assertivas, desde que pensadas no âmbito específico da realidade escolar foco do estudo e da ação.

Apesar das contribuições, este estudo apresenta limitações: a amostragem restrita a sete gestores de escolas de uma região específica do Brasil limita a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, a ausência de acompanhamento longitudinal impede a análise dos impactos das estratégias ao longo do tempo. Por isso, sugerimos que futuras pesquisas ampliem a abordagem aqui desenvolvida, explorando diferentes contextos escolares e perspectivas, além de considerar estudos longitudinais e investigações que contemplem a participação de outros agentes escolares, como professores, estudantes e famílias, a fim de aprofundar a compreensão sobre a gestão de crises e conflitos no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2014). Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, 19(1), 34–44. <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/8006>
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Damaceno Filho, S., & Darius, R. P. P. (2024). Gestão de crises e conflitos em escolas de educação básica: algumas similaridades. *Internet Latent Corpus Journal*, 14(1), 188–202. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v14i1.35947>
- Fernandes, V., Wong, W., & Noonan, M. (2023). Developing adaptability and agility in leadership amidst the COVID-19 crisis: experiences of early-career school principals. *International Journal of Educational Management*, 37(2), 483–506. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0076>
- Geglio, P. C. (2010). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In V. M. N. S. Placco, & L. R. Almeida (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Edições Loyola.
- Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Atlas.
- Goleman, D. (2013). *Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review.
- Imbernon, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Libâneo, J. C. (2018). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Heccus.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Positivo.
- Lück, H. (2014). *Liderança em gestão Vol. IV*. Vozes.
- McNamara, A. (2016). Resiliência e troca de experiências da gestão escolar. In *Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar* (pp. 70–81). Fundação Santillana; Instituto Unibanco. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CaminhosParaQualidadeEducacao.pdf>
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N., & Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Özgür, F. (2018). Kriz yönetimi ve kriz iletişimi bağlamında soma maden faciası krizine baktır. *Journal on Social Sciences*, 2(2), 29–55.
- Page, M. J. et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ.

- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente?* Cortez.
- Pont, B. et al. (2018). *Improving school leadership*. OECD.
- Ribeiro, R. J. (2017). Ética e qualidade da educação: o papel da gestão. In *Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar* (pp. 38–49). Fundação Santillana; Instituto Unibanco. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CaminhosParaQualidadeEducacao.pdf>
- Soares, J. F. (2017). Produção e uso de evidências na educação básica. In *Caminhos para qualidade da educação pública: impactos e evidências* (pp. 145–154). Fundação Santillana.
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2019). Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 11–25. <https://doi.org/10.14244/198271993175>.

CRediT Author Statement

Agradecimentos: Ao UNASP pelo apoio. À Revista Doxa pela oportunidade de divulgação desta pesquisa.

Financiamento: Não.

Conflitos de interesse: Não.

Aprovação ética: Sim, o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer Consustanciado n. 6.332.809, de 28 de Setembro de 2023.

Disponibilidade de dados e material: Parte dos dados estão divulgados no próprio artigo.

Contribuições dos autores: Sebastião: Elaboração do Projeto de Pesquisa, Investigação, Coleta e Análise dos dados, Escrita do artigo (Versão 1 a 5). Rebeca: Orientadora da Pesquisa, Suporte na Análise dos dados, Revisão da escrita (Versão 2 a 5).

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

