REVISTA Lumen ISSN: 2447-8717

Gestão escolar e mediação de conflitos: diálogo, participação e protocolos para o fortalecimento da convivência escolar

Ana Carla Oliveira Melo Costa Pinho[1]
Anna Carolina L. Barbosa[2]

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

https://doi.org/10.32459/2447-8717e384

Recebido: 12-09-2026 | **Aprovado:** 01-10-2026 | **Publicado:** 31-10-2026

Resumo: O artigo discute a mediação de conflitos como dimensão da gestão escolar democrática e apresenta uma proposta formativa destinada às equipes gestoras. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter teórico-reflexivo, fundamentado na análise de uma oficina sobre gestão escolar e mediação de conflitos, articulada à legislação educacional e à produção acadêmica. A discussão contempla a cultura institucional de diálogo, as relações com as famílias, os conflitos entre profissionais e a institucionalização de procedimentos de mediação. Defende-se que os conflitos podem revelar divergências legítimas e problemas organizacionais, exigindo escuta e participação, mas ressalta-se que a mediação possui limites diante de situações de violência, coerção e assimetria de poder. Propõe-se uma matriz de atuação do gestor, envolvendo diagnóstico, escuta, construção de alternativas, pactuação e acompanhamento. Conclui-se que a mediação escolar deve integrar o projeto político-pedagógico, a formação continuada e os processos de gestão e avaliação institucional.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática; Mediação de conflitos; Relação família-escola; Convivência escolar.

Abstract: This article discusses conflict mediation as a dimension of democratic school management and presents a professional-development proposal for school leadership teams. It is a qualitative, theoretical-reflective study based on the analysis of a workshop on school management and conflict mediation, articulated with educational legislation and academic literature. The discussion addresses an institutional culture of dialogue, relationships with families, conflicts among school professionals, and the institutionalization of mediation procedures. It argues that conflicts may reveal legitimate disagreements and organizational problems requiring listening and participation, while emphasizing the limitations of mediation in situations involving violence, coercion, and power imbalances. The article proposes a framework for school leaders encompassing assessment, listening, development of alternatives, agreement, and follow-up. It concludes that school mediation should be integrated into the school's pedagogical project, continuing professional development, and institutional management and evaluation processes.

Keywords: Democratic School Management; Conflict Mediation; Family-School Relations; School Climate.

[1] Pós Doutora em Comunicação (UNIP-SP), Mestre em Educação pela UMESP, Advogada (PUC-PR) e mediadora de conflitos. Pesquisadora do Observatório de Desinformação e Intolerância (PPGCOM Unip, com apoio CNPq). Professora do Centro Universitário Assunção, SP, nos Cursos de Direito, Pedagogia, História, Serviço Social e Filosofi;, Coordenadora e Professora do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar e Mediação de Conflitos. E-mail: anacarlapinho@uol.com.br e/ou ana.pinho@professor.unifai.edu.br

[2] Doutoranda em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), Mestra em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México) e em Políticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Pedagoga pelo Centro Universitário Fundação Santo André, com formação em Matemática e Educação Especial. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM). Coordenadora de Serviços Educacionais da rede municipal de Santo André e Professora de cursos de Pós-Graduação do Centro Universitário Assunção, onde também atua como Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Gestão Escolar e Mediação de Conflitos.

Introdução

A escola é, simultaneamente, espaço de formação, trabalho, convivência e participação pública. Nela se encontram sujeitos com histórias, expectativas, responsabilidades e posições institucionais distintas. Por essa razão, divergências sobre práticas pedagógicas, formas de comunicação, critérios de avaliação, regras de convivência, distribuição de tarefas e modos de participação não constituem acontecimentos excepcionais. O conflito integra a vida coletiva e pode assumir caráter produtivo quando se torna objeto de análise, diálogo e construção de acordos; quando é negado, personalizado ou tratado apenas por medidas punitivas, tende a se acumular e a comprometer o clima institucional.

Na gestão escolar, a maneira de lidar com essas tensões possui implicações pedagógicas. Relações marcadas por medo, silêncio, desqualificação ou arbitrariedade fragilizam o trabalho coletivo e dificultam a participação de professores, estudantes e famílias. Em sentido contrário, ambientes nos quais as pessoas conhecem os canais de diálogo, compreendem os critérios das decisões e percebem que suas manifestações serão consideradas favorecem confiança, corresponsabilidade e pertencimento. Isso não significa ausência de direção ou de normas, mas exercício de uma autoridade institucional capaz de escutar, fundamentar decisões e assumir responsabilidade por seus efeitos.

A gestão democrática está prevista entre os princípios do ensino público na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A legislação educacional também associa a vida escolar à participação na elaboração do projeto pedagógico, à atuação de conselhos escolares, à articulação com as famílias e a comunidade, à prevenção das violências e à promoção de uma cultura de paz (Brasil, 1988; Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação aprovado em 2026 reforça a participação e o controle social, a formação específica de gestores, o diálogo com a comunidade e a criação de mecanismos de comunicação e convivência entre os diferentes segmentos escolares (Brasil, 2026).

Apesar desse marco normativo, a mediação de conflitos ainda aparece, em muitas redes e escolas, como resposta improvisada a episódios críticos, e não como componente planejado da gestão. A pesquisa de Martins e Machado (2016), realizada com diretores de escolas públicas, evidencia a complexidade das situações de conflito e violência e a necessidade de formação e apoio institucional para seu enfrentamento. Chrispino (2007), por sua vez, destaca a importância de compreender e classificar os conflitos antes de selecionar estratégias de intervenção. Tais contribuições indicam que boa intenção e habilidade pessoal,

embora relevantes, são insuficientes sem repertório conceitual, procedimentos, registros e articulação com outras instâncias da rede de ensino e de proteção.

Este artigo tem como objetivo discutir a mediação de conflitos como dimensão da gestão escolar democrática e sistematizar uma proposta teórico-prática para a atuação de equipes gestoras. A questão orientadora é: quais princípios, procedimentos e cuidados podem transformar a mediação de conflitos em prática institucional coerente com o diálogo, a participação e a proteção de direitos? Para responder a essa questão, o texto articula uma oficina formativa intitulada "Gestão Escolar e Mediação de Conflitos" com literatura acadêmica e legislação educacional, sem atribuir à atividade resultados empíricos que não foram coletados ou avaliados.

A relevância da discussão reside em três aspectos. Primeiro, o conflito escolar atravessa as relações entre profissionais, estudantes, famílias e órgãos da administração educacional, afetando o trabalho pedagógico. Segundo o gestor ocupa posição estratégica para criar condições de escuta e decisão, mas também está submetido a limites legais, éticos e organizacionais. Terceiro, a mediação não pode ser convertida em fórmula universal: situações de violência, abuso, intimidação sistemática, discriminação, ameaça ou grave assimetria de poder exigem proteção imediata, responsabilização e encaminhamentos específicos. Assim, o desafio não é apenas "dialogar mais", mas saber quando, como, com quem e sob quais garantias o diálogo mediado é pertinente.

2 Gestão democrática e cultura institucional de diálogo

A gestão democrática não se reduz à realização de consultas eventuais nem à transferência de responsabilidades do diretor para a comunidade. Ela implica organizar processos nos quais os sujeitos possam participar de decisões relacionadas ao projeto educativo, compreender os critérios que orientam as escolhas e acompanhar sua implementação. Nessa perspectiva, a participação requer informação acessível, tempo institucional, espaços colegiados, regras de interação e devolutivas. Sem essas condições, reuniões e conselhos podem tornar-se meramente formais, reproduzindo decisões já tomadas ou ampliando desigualdades de voz.

Paro (2024) problematiza concepções administrativas que afastam a gestão de sua finalidade educativa. A direção escolar não é um fim em si mesma; sua legitimidade decorre da contribuição para o direito à educação e para a apropriação da cultura pelos estudantes. Desse modo, a mediação exercida pela equipe gestora deve preservar o foco pedagógico: não

basta alcançar um acordo aparente se ele produz silenciamento, mantém injustiças ou compromete a aprendizagem. O acordo precisa ser legítimo, exequível e compatível com as normas e finalidades da escola pública.

Uma cultura de diálogo se constrói antes da crise. Ela se expressa em reuniões pedagógicas com pautas claras e participação real, assembleias ou rodas de conversa, conselhos escolares atuantes, canais de atendimento às famílias, procedimentos de acolhimento a novos profissionais, critérios transparentes para divisão de tarefas e rotinas de devolutiva. Também se manifesta em gestos cotidianos: presença da equipe gestora nos espaços da escola, conhecimento das pessoas pelo nome, abertura para perguntas, respeito aos tempos de fala e disposição para rever decisões quando surgem argumentos ou informações relevantes.

O clima escolar constitui uma dimensão multidimensional da experiência educativa, envolvendo segurança, relações, ensino e aprendizagem, ambiente institucional e processos de melhoria. A revisão de Thapa *et al.* (2013) indica associações consistentes entre clima escolar positivo e diferentes resultados educacionais e relacionais. Embora tais associações não autorizem causalidades simplistas, reforçam que a convivência não é um tema periférico: ela compõe as condições de realização do trabalho pedagógico.

Liderar pelo diálogo não significa abandonar a autoridade. O gestor democrático precisa tomar decisões, assegurar direitos, intervir diante de condutas prejudiciais e responder institucionalmente por situações urgentes. A diferença está no modo como exerce essa autoridade: explicita fatos e critérios, distingue pessoas de comportamentos, abre possibilidades de participação compatíveis com a situação, registra decisões e acompanha seus efeitos. Sua função não é resolver todos os problemas pelos envolvidos, mas criar condições para que eles compreendam a situação, participem da busca de alternativas e assumam responsabilidades, sem transferir à parte mais vulnerável o ônus de se proteger.

Essa concepção desloca o diálogo de uma atitude apenas interpessoal para uma política institucional. A escola dialógica não depende exclusivamente da personalidade acolhedora de um diretor; ela estabelece rotinas que sobrevivem às mudanças de equipe. O projeto político-pedagógico, o regimento, os planos de formação, os conselhos, os protocolos e os registros devem comunicar uma mesma orientação: conflitos serão tratados com escuta, análise contextual, participação, proporcionalidade, proteção e acompanhamento.

3 Conflito, violência e mediação no contexto escolar

Conflito e violência não são sinônimos. O conflito decorre da incompatibilidade percebida entre interesses, necessidades, valores, interpretações ou objetivos; pode ser expresso verbalmente, permanecer latente ou desencadear processos de negociação. A violência envolve dano, ameaça, coerção ou violação de direitos e pode ocorrer de forma física, psicológica, simbólica, sexual, patrimonial ou institucional. Confundir os termos conduz a dois erros opostos: tratar toda divergência como infração, eliminando a possibilidade de debate, ou tratar situações de violência como simples mal-entendido entre partes equivalentes.

Chrispino (2007) propõe que a escola conheça a natureza dos conflitos antes de implantar programas de mediação. Divergências podem ser pedagógicas, organizacionais, relacionais, disciplinares ou decorrentes de valores e expectativas distintas. Essa classificação não pretende encaixar a realidade em categorias rígidas, mas ampliar as perguntas do gestor: o que aconteceu? Quem foi afetado? Quais interesses, necessidades e direitos estão em jogo? Há risco atual? Existe desequilíbrio de poder? A participação é voluntária? A escola possui competência para tratar a situação ou deve acionar outras instâncias?

A mediação pode ser compreendida como um processo estruturado no qual uma terceira pessoa facilita a comunicação entre os envolvidos, ajuda a delimitar questões, favorece a construção de alternativas e apoia a formulação de acordos. O mediador não atua como juiz e não impõe uma solução, mas também não é neutro diante de violações de direitos: deve assegurar condições éticas de participação, interromper práticas de intimidação e reconhecer os limites do procedimento. Imparcialidade, nesse contexto, significa não favorecer interesses particulares; não significa indiferença às assimetrias, às normas ou à proteção dos sujeitos.

Possato *et al.* (2016), ao analisarem experiências sul-americanas, assinalam que a mediação precisa integrar uma abordagem global de transformação dos conflitos e da cultura escolar. Programas isolados, sem apoio da gestão, formação adequada ou participação dos diferentes segmentos, tendem a perder consistência. A advertência é importante: criar a função de "mediador" não exime professores, gestores e demais profissionais de desenvolver competências relacionais e revisar práticas institucionais que produzem ou agravam tensões.

As práticas restaurativas aproximam-se dessa perspectiva ao enfatizar danos, responsabilidades, necessidades e reparação, em vez de limitar a resposta à identificação de culpados e à aplicação de sanções. Revisões sistemáticas apontam resultados promissores em algumas dimensões da convivência, mas também destacam limitações metodológicas e a

necessidade de avaliações mais robustas (Weber; Vereenooghe, 2020; Lodi *et al.*, 2022). Portanto, sua adoção deve ser formativa, contextualizada e acompanhada, evitando promessas de eficácia automática.

Nem todo caso deve ser mediado. Situações com risco imediato, violência sexual, suspeita de maus-tratos, discriminação grave, ameaça, perseguição, intimidação sistemática em curso, posse de armas, crimes ou incapacidade de participação livre exigem medidas protetivas, registro e comunicação às autoridades ou serviços competentes, conforme a legislação e os fluxos locais. A mediação poderá, eventualmente, integrar uma etapa posterior de reconstrução de relações, desde que haja segurança, voluntariedade e acompanhamento especializado; jamais deve substituir o dever institucional de proteger e responsabilizar.

4 Mediação na relação entre escola e famílias

A relação entre escola e famílias é central para o desenvolvimento e a escolarização, mas frequentemente se torna mais intensa quando surge um problema. Queixas sobre comportamento, divergências em relação a avaliações e metodologias, conflitos entre estudantes, informações incompletas e expectativas recíprocas não explicitadas constituem fontes recorrentes de tensão. Quando o contato ocorre quase exclusivamente para comunicar faltas, dificuldades ou sanções, a família pode associar a escola à acusação; a escola, por sua vez, pode interpretar questionamentos como desautorização do trabalho pedagógico.

Polonia, Dessen (2005) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) mostram que a relação família-escola é complexa, atravessada por concepções distintas de participação, responsabilidades e desenvolvimento. Não há uma família abstrata e homogênea. Arranjos familiares, condições de trabalho, repertórios culturais, experiências anteriores com instituições, acesso a tecnologias, língua, deficiência e desigualdades sociais interferem nas possibilidades de presença e comunicação. Uma gestão democrática deve evitar modelos que medem o compromisso familiar apenas pela frequência em reuniões ou pela capacidade de responder rapidamente às demandas escolares.

A escuta qualificada é o primeiro recurso de mediação com as famílias. Escutar não significa concordar com tudo, mas oferecer condições para que a pessoa apresente sua compreensão sem ser interrompida, ridicularizada ou previamente culpabilizada. O gestor pode resumir o que ouviu, verificar se compreendeu corretamente e distinguir fatos, interpretações, sentimentos e pedidos. Essa organização reduz ruídos e permite que a resposta institucional seja mais precisa.

A comunicação não violenta, difundida por Rosenberg (2006), pode contribuir para esse processo ao propor a descrição de observações sem rótulos, a nomeação de sentimentos e necessidades e a formulação de pedidos claros. Na escola, seu uso não deve converter-se em roteiro mecânico nem ocultar relações de poder. Dizer uma frase em tom cordial não basta quando a decisão já foi tomada sem transparência, quando a família não tem acesso às informações ou quando um direito está sendo negado. A qualidade da comunicação depende da coerência entre linguagem, procedimentos e possibilidade real de participação.

Uma reunião de mediação com famílias pode ser organizada em sete movimentos. O primeiro é a preparação: reunir informações verificáveis, consultar documentos e definir quem precisa participar. O segundo é o acolhimento, com apresentação do objetivo, do tempo disponível, das regras de respeito e dos limites de confidencialidade. O terceiro é a escuta das narrativas, sem transformar a reunião em interrogatório. O quarto é a síntese das questões, destacando convergências e divergências. O quinto é a centralidade do estudante e de seus direitos, evitando que a conversa se restrinja à disputa entre adultos. O sexto é a construção de alternativas e a definição de responsabilidades, prazos e formas de comunicação. O sétimo é o registro objetivo e o acompanhamento do acordo.

Alguns cuidados são indispensáveis. A equipe não deve discutir informações de outros estudantes, expor profissionais ausentes ou prometer providências fora de sua competência. O registro deve separar fatos de opiniões e conter apenas dados necessários. Quando a família utiliza linguagem agressiva, o gestor pode interromper a escalada, reafirmar os limites de respeito e, se necessário, remarcar a reunião com apoio de outro profissional. Do mesmo modo, a escola precisa reconhecer falhas, corrigir informações e reparar danos quando suas ações contribuíram para o conflito.

A parceria não se esgota na resolução de casos. Canais regulares, comunicação preventiva, reuniões temáticas, devolutivas sobre decisões colegiadas e espaços de participação no projeto pedagógico reduzem a dependência de contatos emergenciais. A família torna-se parceira quando possui lugar legítimo no diálogo, e não apenas quando confirma as decisões da escola. Essa parceria pressupõe papéis diferentes, mas compromisso comum com a dignidade, a aprendizagem e a proteção dos estudantes.

5 Mediação de conflitos na equipe escolar

O ambiente interno da escola influencia diretamente a continuidade das ações pedagógicas. Conflitos entre professores, equipe de apoio, coordenação, direção e setores

administrativos podem envolver divergências sobre critérios pedagógicos, divisão de tarefas, comunicação interna, horários, uso de espaços, atendimento a estudantes, resistências a mudanças ou sobrecarga de trabalho. Reduzi-los a "problemas de personalidade" impede a análise das condições institucionais que os produzem.

A primeira responsabilidade da gestão é diagnosticar o conflito em mais de um nível. No plano interpessoal, devem ser considerados comportamentos, mensagens e percepções. No plano organizacional, é preciso examinar normas, fluxos, recursos, papéis e condições de trabalho. No plano pedagógico, cabe verificar quais concepções de ensino, avaliação, inclusão ou disciplina estão em disputa. Essa leitura evita que a mediação seja usada para adaptar indivíduos a processos injustos ou mal organizados.

Espaços coletivos de escuta podem prevenir o acúmulo de tensões, desde que tenham finalidade clara. Reuniões em que todos falam, mas nada é decidido, produzem frustração; reuniões em que a gestão apenas comunica ordens não constituem participação. Uma pauta dialógica combina informação prévia, definição do problema, critérios para análise, tempo para manifestações, síntese das alternativas, indicação de quem decide e registro dos encaminhamentos. Nem todas as decisões são coletivas, mas todas podem ser explicadas de modo transparente.

A construção participativa de acordos de convivência e trabalho é uma estratégia relevante. Esses acordos podem tratar de canais de comunicação, prazos, procedimentos para substituições, uso de grupos de mensagens, tratamento de informações confidenciais, formas de solicitar apoio e condutas esperadas em reuniões. Para produzir efeitos, precisam ser poucos, compreensíveis, compatíveis com as normas, periodicamente revisitados e aplicados também à equipe gestora.

Na mediação entre profissionais, o gestor deve evitar a exposição pública e a busca imediata por culpados. Conversas individuais preparatórias podem ajudar a esclarecer expectativas e avaliar a disposição para um encontro conjunto. Durante a reunião, é importante delimitar comportamentos observáveis, impactos no trabalho, necessidades profissionais e compromissos futuros. A discussão não deve tornar-se inventário de ofensas antigas sem relação com a situação atual. Quando fatos passados interferem no presente, devem ser organizados em uma linha temporal e relacionados a decisões concretas.

A posição hierárquica do gestor demanda cuidados adicionais. Um profissional pode concordar por medo de retaliação, e não por convencimento. Por isso, o gestor precisa explicitar que a participação não prejudicará a avaliação profissional, possibilitar acompanhamento sindical ou institucional quando previsto e recorrer a um terceiro mediador

quando ele próprio integra o conflito. A supervisão escolar ou outra instância da rede pode oferecer apoio técnico, garantir maior imparcialidade processual e acompanhar o cumprimento dos acordos.

O reconhecimento e a valorização dos profissionais também integram a prevenção. Equipes submetidas a excesso de demandas, baixa previsibilidade, comunicação fragmentada e ausência de devolutivas tendem a interpretar mudanças como ameaça. Reconhecer não significa evitar críticas, mas dar visibilidade ao trabalho, oferecer feedback baseado em critérios, distribuir oportunidades e criar condições para aprendizagem coletiva. Conflitos podem revelar necessidades de formação, revisão de fluxos, redistribuição de tarefas ou redefinição de prioridades.

6 Protocolos, registros, monitoramento e rede de apoio

Protocolos de mediação são instrumentos que orientam a atuação diante de conflitos, reduzem decisões arbitrárias e tornam o processo mais previsível. Eles não substituem a análise profissional nem devem engessar a resposta; funcionam como referência comum para garantir etapas mínimas, responsabilidades, limites e critérios de encaminhamento. Em uma escola, o protocolo precisa dialogar com o regimento, o projeto político-pedagógico, as normas da rede e os fluxos de proteção.

Uma sequência integrada pode compreender: triagem e segurança; preparação; escuta; compreensão; construção de alternativas; pactuação; registro; monitoramento; e, quando necessário, encaminhamento. A triagem verifica risco, urgência, tipo de ocorrência, assimetria de poder e competência institucional. A preparação define participantes, local, tempo, documentos e condições de acessibilidade. A escuta permite que cada pessoa exponha sua perspectiva. A compreensão organiza fatos, necessidades, direitos e responsabilidades. A construção de alternativas amplia possibilidades. A pactuação transforma intenções em ações verificáveis. O registro preserva a memória institucional. O monitoramento verifica cumprimento e efeitos. O encaminhamento aciona supervisão, serviços especializados ou rede de proteção.

Documentar não é sinônimo de burocratizar. Um registro objetivo protege os envolvidos, permite continuidade mesmo quando há mudança de profissionais e subsidia decisões posteriores. Deve conter data, participantes, síntese factual, providências, responsabilidades, prazos e forma de acompanhamento. Juízos depreciativos, diagnósticos sem fundamento, informações irrelevantes e exposição de terceiros devem ser evitados. O

acesso ao documento precisa ser restrito às pessoas autorizadas, respeitando confidencialidade e proteção de dados.

O monitoramento é parte da mediação, e não um acréscimo opcional. Acordos podem falhar por falta de clareza, recursos, apoio, tempo ou mudança das condições iniciais. Uma data de revisão permite verificar o que foi cumprido, quais efeitos foram observados e o que precisa ser renegociado. Indicadores simples — recorrência do problema, percepção dos envolvidos, cumprimento de responsabilidades e impacto no cotidiano pedagógico — ajudam a avaliar a adequação do encaminhamento, sem reduzir a convivência a números.

A supervisão escolar pode contribuir em três dimensões. Na preventiva, apoia a análise de normas, a elaboração de protocolos e a formação das equipes. Na consultiva, ajuda a interpretar situações complexas e a selecionar encaminhamentos. Na interventiva, participa de mediações ou decisões quando o gestor está implicado, quando há conflito entre unidades e setores ou quando a situação ultrapassa a competência da escola. Para cumprir esse papel, a supervisão deve manter vínculo contínuo com a gestão, e não aparecer somente em momentos de crise ou fiscalização.

A rede de apoio inclui, conforme o caso e a organização local, setores da secretaria de educação, serviços de saúde e assistência social, conselho tutelar, órgãos de proteção e sistema de justiça. Articulação intersetorial não significa encaminhar todo problema para fora da escola, nem compartilhar informações indiscriminadamente. Significa reconhecer limites, definir responsabilidades, preservar o acompanhamento educacional e assegurar que situações de violação de direitos recebam respostas especializadas.

7 Percurso metodológico e sistematização da oficina formativa

O estudo caracteriza-se como teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa e natureza documental-bibliográfica. O material de partida foi uma apresentação de 18 páginas elaborada para a oficina “Gestão Escolar e Mediação de Conflitos”, realizada em junho de 2026 e destinada a coordenadores, diretores e gestores escolares. A proposta original tinha duração de 85 minutos e articulava acolhimento, exposição dialogada, reflexão sobre situações do cotidiano, apresentação de ferramentas e disponibilização de material de apoio.

A oficina foi estruturada em cinco blocos progressivos: abertura e contextualização; gestão democrática e cultura do diálogo; mediação com famílias; mediação com a equipe escolar; e protocolos, instrumentos, supervisão e síntese. Essa organização foi preservada como eixo de sistematização, mas ampliada por meio da literatura e do marco legal, de modo

a transformar conteúdos sintéticos de apresentação em argumentos, conceitos, procedimentos e ressalvas próprios de um artigo acadêmico.

A análise ocorreu em três movimentos. No primeiro, foram identificadas as unidades temáticas presentes no material: diálogo, participação, escuta ativa, comunicação não violenta, parceria com famílias, liderança, acordos coletivos, protocolos, registros, monitoramento e supervisão. No segundo, essas unidades foram cotejadas com estudos sobre conflito escolar, gestão democrática, clima escolar, relação família-escola e práticas restaurativas. No terceiro, os conteúdos foram reorganizados em uma matriz integrada de atuação, buscando explicitar não apenas o que o gestor pode fazer, mas os critérios éticos e institucionais que condicionam cada ação.

Não foram utilizados depoimentos, questionários, imagens identificáveis ou dados de participantes. Por isso, o texto não avalia aprendizagem, satisfação ou mudança de práticas decorrente da oficina e não apresenta resultados empíricos. Essa delimitação é necessária para preservar a validade do artigo. Caso as autoras disponham de registros de avaliação, observações sistemáticas ou produções dos participantes, uma versão futura poderá assumir o formato de relato de experiência ou pesquisa, mediante descrição da amostra, procedimentos, análise, consentimento e apreciação ética quando aplicável.

8 Matriz integrada para a atuação do gestor

A sistematização da oficina e da literatura permite propor uma matriz de atuação que combina etapas processuais, ações do gestor, instrumentos e critérios de cuidado. A matriz não pretende padronizar todos os conflitos, mas oferecer perguntas e garantias mínimas para decisões contextualizadas.

Quadro 1 – Matriz integrada de mediação escolar

Etapa	Ação do gestor	Instrumentos possíveis	Critério de cuidado
1. Triagem e segurança	Identificar o tipo de situação, riscos, urgência, direitos envolvidos e assimetrias de poder.	Roteiro de triagem; consulta às normas; fluxo de proteção.	Não mediar quando houver risco, coerção ou violação de direitos que exija proteção e responsabilização.
2. Preparação	Definir objetivo, participantes, local, tempo, acessibilidade e limites de confidencialidade.	Convocação clara; levantamento documental; conversa preparatória.	Evitar exposição, surpresa ou participação de pessoas sem função no caso.
3. Escuta	Garantir tempo de fala, formular perguntas abertas e verificar a compreensão das narrativas.	Escuta ativa; síntese; registro de fatos e percepções.	Escutar não implica concordar; interromper intimidação e linguagem discriminatória.
4. Compreensão	Distinguir fatos, interpretações, interesses, necessidades, direitos e responsabilidades.	Mapa do conflito; linha do tempo; reformulação das questões.	Não psicologizar problemas organizacionais nem reduzir conflitos institucionais a características pessoais.

Etapa	Ação do gestor	Instrumentos possíveis	Critério de cuidado
5. Alternativas	Estimular opções compatíveis com as normas e com a finalidade pedagógica.	Perguntas geradoras; critérios de decisão; consulta técnica.	Não aceitar soluções que transfiram o custo à parte vulnerável ou contrariem direitos.
6. Pactuação	Definir ações, responsáveis, prazos, recursos e formas de comunicação.	Termo de acordo; plano de ação; calendário.	Acordos devem ser voluntários, claros, exequíveis e proporcionais.
7. Registro	Documentar síntese factual, decisões e providências.	Ficha de registro; ata reservada; protocolo de encaminhamento.	Registrar somente o necessário, separar fatos de juízos e restringir o acesso.
8. Monitoramento	Verificar cumprimento, efeitos, recorrências e necessidade de revisão.	Plano de acompanhamento; reunião de devolutiva; indicadores qualitativos.	Não considerar o caso encerrado apenas porque houve uma reunião ou assinatura.
9. Encaminhamento	Acionar supervisão, setores da secretaria ou rede de proteção quando a situação exceder a competência escolar.	Fluxo intersetorial; comunicação formal; plano de acompanhamento escolar.	Encaminhar não significa abandonar o caso; a escola mantém responsabilidades educacionais e de cuidado.

Fonte: elaboração das autoras, com base na sistematização da oficina e na literatura consultada.

A matriz evidencia que a mediação combina competência comunicativa e organização institucional. Escuta e empatia são essenciais, mas precisam ser acompanhadas de critérios, procedimentos e condições materiais. Um gestor que acolhe, porém não registra ou não acompanha, pode produzir acordos frágeis. Da mesma forma, um protocolo rigoroso aplicado sem sensibilidade pode converter a mediação em procedimento defensivo e burocrático. A qualidade da atuação depende da integração dessas dimensões.

Cinco eixos sustentam essa integração. O primeiro é a cultura institucional: o modo como a escola distribui voz, explica decisões e reage aos erros. O segundo é a competência comunicativa: ouvir, perguntar, sintetizar e formular mensagens claras. O terceiro é a participação: envolver os sujeitos na medida adequada à decisão e reconhecer os espaços colegiados. O quarto é a consistência processual: utilizar etapas, registros e acompanhamento. O quinto é a rede de apoio: reconhecer limites e acionar supervisão e serviços especializados. A fragilidade de qualquer eixo compromete os demais.

A matriz também torna visíveis tensões que não podem ser eliminadas por receitas. Há tensão entre confidencialidade e dever de comunicar; entre participação e urgência; entre autonomia escolar e normas da rede; entre acolhimento e responsabilização; entre flexibilidade e isonomia. O trabalho do gestor consiste em deliberar diante dessas tensões, explicitar os fundamentos de suas decisões e buscar apoio quando necessário. A formação continuada deve, portanto, ir além de listas de técnicas e incluir análise de casos, dilemas éticos, legislação, simulações, produção de registros e avaliação dos procedimentos.

Uma oficina de curta duração pode sensibilizar, oferecer linguagem comum e apresentar instrumentos iniciais, mas não substitui um programa de desenvolvimento profissional. Para produzir mudanças sustentáveis, a formação precisa estar vinculada a

situações reais do território, acompanhamento da prática, estudo coletivo, revisão dos protocolos e participação da supervisão. Também é recomendável que a escola analise seus próprios dados de convivência, não apenas ocorrências disciplinares, mas percepções de segurança, pertencimento, participação e qualidade da comunicação.

9 Considerações finais

O artigo discutiu a mediação de conflitos como dimensão da gestão escolar democrática e sistematizou princípios e procedimentos para sua institucionalização. A análise mostrou que o conflito não deve ser compreendido apenas como obstáculo ou desvio. Quando tratado com segurança, participação e responsabilidade, pode revelar problemas organizacionais, ampliar a compreensão entre os sujeitos e gerar aprendizagens para a comunidade escolar.

A atuação mediadora do gestor exige mais do que disposição para conversar. Requer domínio do marco legal, capacidade de diferenciar conflito e violência, atenção às assimetrias de poder, escuta qualificada, clareza comunicativa, critérios de decisão, documentação responsável, acompanhamento e articulação com a rede de apoio. A mediação não elimina a autoridade institucional; qualifica seu exercício ao torná-lo mais transparente, fundamentado e comprometido com direitos.

Na relação com as famílias, a principal mudança consiste em substituir uma comunicação predominantemente reativa e acusatória por canais regulares de participação e corresponsabilidade. Na equipe escolar, é necessário evitar a personalização de problemas que têm raízes pedagógicas e organizacionais. Em ambos os âmbitos, acordos só produzem efeitos quando são claros, exequíveis, acompanhados e coerentes com as normas e finalidades da escola.

Protocolos e registros ajudam a transformar ações individuais em política institucional, mas precisam preservar flexibilidade, confidencialidade e análise contextual. A supervisão escolar ocupa lugar estratégico nessa construção ao apoiar a formação, oferecer leitura técnica, mediar situações em que a gestão está implicada e articular encaminhamentos. Sua presença contínua fortalece a equipe gestora e reduz a tendência de acionamento apenas punitivo ou emergencial.

Conclui-se que uma cultura de mediação se consolida quando integra o projeto político-pedagógico, os espaços colegiados, a formação continuada, os fluxos de proteção e a avaliação institucional. Futuras pesquisas podem analisar a implementação da matriz

proposta, acompanhar casos ao longo do tempo, investigar as percepções de profissionais, estudantes e famílias e avaliar mudanças no clima e nas práticas de convivência. Tais estudos devem reconhecer a complexidade do fenômeno e evitar atribuir a uma única estratégia resultados que dependem de condições estruturais, políticas e relacionais mais amplas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.185*, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Lei nº 15.388*, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007. DOI: 10.1590/S0104-40362007000100002.

LODI, Ernesto; PERDICE, Luca; LUPPI, Elena; PATRIZI, Patrizia. Use of restorative justice and restorative practices at school: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 1, art. 96, 2022. DOI: 10.3390/ijerph19010096.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. *Gestão escolar, situações de conflito e violência*: campo de tensão em escolas públicas. Educar em Revista, Curitiba, v. 32, n. 59, p. 157-173, 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.44074.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. *A relação família-escola*: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Cortez, 2024.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. DOI: 10.1590/S1413-85572005000200012.

POSSATO, Beatris Cristina; RODRÍGUEZ-HIDALGO, Antonio J.; ORTEGA-RUIZ, Rosario; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 357-366, 2016. DOI: 10.1590/2175-353920150202992.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta*: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo, SP: Ágora, 2006.

THAPA, Amrit; COHEN, Jonathan; GUFFEY, Shawn; HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013. DOI: 10.3102/0034654313483907.

WEBER, Constanze; VEREENOOGHE, Leen. Reducing conflicts in school environments using restorative practices: a systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, v. 1, art. 100009, 2020. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100009.