



Gestão de Crises e Conflitos: Estratégias de Combate, Prevenção e Segurança aos Ataques e Manifestações de Violência no Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella (2024-2025)

Crisis and Conflict Management: Strategies for Combating, Preventing, and Ensuring Safety Against Attacks and Manifestations of Violence at the Pedro Falabella Full-Time Educational Center (2024-2025)

Jorge Costa Fonseca

Universidad De La Integración De Las Américas

Resumo: Este estudo analisa as estratégias de combate, prevenção e segurança frente às manifestações de violência no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Pedro Falabella, em Urucará-Amazonas, no período de 2024-2025. A introdução contextualiza o fenômeno a partir das transformações macroestruturais e da aceleração tecnológica da “Terceira Onda”, que geram novos conflitos e crises de identidade na escola contemporânea, agravados pelas desigualdades sociais brasileiras. O referencial teórico adota uma perspectiva interdisciplinar, fundamentando-se na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, na Aprendizagem Social de Bandura e nos conceitos de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz da UNESCO, interpretando o conflito como um elemento intrínseco passível de mediação transformadora. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e básica, com abordagem descritiva e interpretativa. O estudo utilizou um enfoque misto, integrando questionários, entrevistas presenciais com 36 professores e análise documental do livro de ocorrências da instituição para o levantamento de dados estatísticos. Os resultados e a discussão sublinham que a gestão escolar isolada é insuficiente, exigindo uma transição para modelos democráticos e preventivos pautados na corresponsabilidade entre família e escola. Conclui-se que a mediação assertiva e a autoridade pedagógica ética são fundamentais para transformar o ambiente escolar em um local de segurança e aprendizado significativo, assegurando a preservação do nexos social.

Palavras-chave: gestão de crises; violência escolar; mediação de conflitos.

Abstract: This study analyzes the strategies for combating, preventing, and ensuring safety against manifestations of violence at the Pedro Falabella Full-Time Educational Center (CETI) in Urucará-Amazonas, during the 2024-2025 period. The introduction contextualizes the phenomenon based on macrostructural transformations and the technological acceleration of the “Third Wave,” which generate new conflicts and identity crises in contemporary schools, worsened by Brazilian social inequalities. The theoretical framework adopts an interdisciplinary perspective, grounded in Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory, Bandura’s Social Learning, and UNESCO’s concepts of Restorative Justice and Culture of Peace, interpreting conflict as an intrinsic element amenable to transformative mediation. Methodologically, the investigation is characterized as basic qualitative field research with a descriptive and interpretative approach. The study employed a mixed focus, integrating questionnaires, face-to-face interviews with 36 teachers, and documentary analysis of the institution’s occurrence book for statistical data collection. Results and discussion highlight that isolated school

management is insufficient, requiring a transition to democratic and preventive models based on co-responsibility between family and school. It concludes that assertive mediation and ethical pedagogical authority are essential to transform the school environment into a place of safety and meaningful learning, ensuring the preservation of the social bond.

Keywords: crisis management; school violence; conflict mediation.

INTRODUÇÃO

As transformações macroestruturais que delineiam a sociedade contemporânea impõem novos e complexos desafios ao campo educacional. O advento de um modelo civilizatório pautado pelo capitalismo produtivo e pela estruturação econômica industrial promoveu uma reorganização social profunda, reajustando tradições, culturas e padrões de consumo a novos paradigmas de comportamento (Filho, 2021). Esse movimento histórico, intensificado pela internacionalização da economia e pela descoberta de novos materiais e tecnologias, exige que as instituições de ensino repensem seus projetos pedagógicos para formar cidadãos capazes de atender às demandas de uma sociedade globalizada e rigorosa (Kuenzer, 2003; Filho, 2021). Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de heranças culturais para tornar-se o local de gestação do novo e de ruptura com modelos obsoletos (Aranha, 1996).

No entanto, essa transição é atravessada pelo que Toffler denomina a “Terceira Onda”, marcada pela aceleração tecnológica e por constantes mudanças na comunicação e na propagação de informações (Toffler via Filho, 2021). A disponibilidade e o acesso massivo a novos recursos computacionais impactam diretamente o comportamento dos jovens, introduzindo novos focos de desequilíbrio e conflitos em sala de aula, muitas vezes exacerbados pelo desconhecimento docente sobre o uso crítico dessas ferramentas e pela carência de um planejamento voltado para a construção do saber nesse novo contexto (Barros e Cavalcante, 1999; Filho, 2021). Somada a isso, a realidade brasileira é marcada por uma desigualdade estruturante que afeta não apenas a distribuição de renda, mas o acesso a direitos formalmente garantidos e bens socialmente produzidos (Magalhães, 2012). Tal precariedade repercute nas estruturas familiares, transferindo para a escola a responsabilidade por funções de socialização primária, como o ensino de conceitos básicos de moral, respeito e postura social, que outrora pertenciam ao núcleo doméstico (Filho, 2021).

Dessa forma, a instituição escolar, definida por Young (2007) como um espaço com o propósito específico de promover a aquisição de um conhecimento que não seria acessível em outro lugar, vê-se diante de uma crise de identidade. A escola contemporânea é o palco inevitável onde múltiplas personalidades, etnias, valores e crenças colidem, tornando o conflito um fenômeno intrínseco à convivência humana e à atividade social (Chrispino, 2002; Filho, 2021). Sob a ótica da Teoria do Conflito, as estruturas sociais revelam contradições e desigualdades que levam à disputa pelo poder e pela manutenção de privilégios (Marx e Engels via Neves, 2013).

Contudo, o conflito não deve ser encarado como algo necessariamente disfuncional ou anormal; ele é um fato da vida que, se bem mediado, atua como motor de inovação, criatividade e amadurecimento das relações (Moore, 1998; Neves, 2011).

O problema de pesquisa que se delineia neste estudo reside na crescente frequência de situações de violência e manifestações de indisciplina que comprometem a eficácia do trabalho docente. Relatos de agressões físicas e verbais, bullying, preconceitos e atos de vandalismo contra o patrimônio escolar indicam que a escola está perdendo seu valor como instituição promotora do aspecto moral e social (Filho, 2021). Muitas dessas condutas não são fatos isolados, mas reflexos de problemas externos, como a má gestão de serviços públicos de segurança e saúde, que vitimam jovens e adolescentes através da violência e do narcotráfico (Filho, 2021). Diante da impunidade e do não cumprimento das normas que regem o sistema de ensino, os educadores sentem-se muitas vezes impossibilitados de enfrentar tais dilemas, gerando um cenário de incredulidade e prejuízo pedagógico (Filho, 2021).

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade urgente de se discutir estratégias de gestão de crises e mediação de conflitos que superem as abordagens tradicionais de disciplina, as quais frequentemente se mostram ineficazes ou até agravantes dos problemas (Filho, 2021). É imperativo que a escola assuma em seu projeto educativo a dimensão transformacional e preventiva do conflito, antecipando casos por meio de equipes de intervenção, tutoria e promoção da participação ativa dos alunos na vida democrática (Sousa, 2014). A gestão, que etimologicamente remete ao ato de fazer germinar e brotar (Silva, 2013), deve ser exercida de forma estratégica e eficiente para alcançar as metas da organização escolar e preservar o nexos social (Glauco, 2016; Dourado, 2013).

Nesse horizonte interpretativo, o objetivo deste estudo é analisar as estratégias de combate, prevenção e segurança contra os ataques e manifestações de violência no Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella, localizado no município de Urucará-Amazonas, no período de 2024-2025. Busca-se investigar os fatores-chave que influenciam a implementação de programas de gestão de crise e como a mediação pode atuar como ferramenta de resolução pacífica de controvérsias, promovendo uma cultura de respeito e cooperação. Pretende-se, ainda, distinguir o conflito da crise e da violência, entendendo que a crise exige ações rápidas e protocolos de segurança coordenados para recuperar a integridade da instituição (Leiva *et al.*, 2014, 2017; Forni, 2003).

Ademais, faz-se necessário ressaltar que a qualidade do ensino e a eficácia da gestão não dependem exclusivamente do profissionalismo docente, mas de uma parceria indissociável com a família e a sociedade (Reis, 2007; Ikeda, 2009). A escola nunca educará sozinha; o diálogo entre pais, filhos e educadores é a base para superar as dificuldades que angustiam o ambiente educativo (Reis, 2007; Filho, 2021). Ao professor, como gestor do processo de aprendizagem e mediador das ideias, cabe a tarefa complexa de interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente e incentivando a construção autônoma do conhecimento (Soares e Pinto, 2001; Oliveira, 1997).

A abordagem metodológica adotada neste trabalho consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa e básica, caracterizando-se como uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e interpretativo. A fundamentação teórica sustenta-se na análise de obras literárias e documentos legais produzidos nos últimos quinze anos, buscando estabelecer um diálogo entre diferentes autores para a compreensão histórica e contemporânea da gestão de conflitos (Erickson, 1986; Filho, 2021). O estudo ampara-se no levantamento de dados voltados para o Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella, visando diagnosticar a realidade local e propor modelos de intervenção baseados na ética da participação e na solidariedade (Filho, 2021; Masson, 2009).

Em suma, a presente introdução propõe que o enfrentamento da violência escolar exige mais do que medidas repressivas; demanda uma gestão democrática que valorize a diversidade e que esteja apta a mediar tensões de forma assertiva (Chrispino, 2002; Viera, 2010). Somente através de uma postura reflexiva e da implementação de políticas públicas que deem suporte à autonomia gestora será possível transformar a escola em um local de segurança e prazer, garantindo que o direito universal à educação se concretize na formação integral do cidadão para os desafios do século XXI (Tuvilla Rayo, 2004; Filho, 2021).

METODOLOGIA

A estrutura metodológica que fundamenta a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e básica, adotando uma abordagem descritiva e interpretativa para a compreensão dos fenômenos educacionais no contexto amazônico. O estudo assume um enfoque misto (qualitativo-quantitativo), integrando a avaliação estrutural de fenômenos por meio de métodos numéricos à análise processual baseada na interpretação de significados e falas dos sujeitos investigados. Esta estratégia metodológica visa estabelecer um nexo causal entre as dinâmicas sociais externas e a emergência de conflitos e violência no ambiente escolar, permitindo uma exploração aprofundada das relações de causa e efeito que moldam as práticas de gestão.

O cenário da pesquisa é o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Pedro Falabella, localizado no município de Urucará, no estado do Amazonas, Brasil. A instituição caracteriza-se por operar em regime de tempo integral desde 2019, atendendo estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com uma carga horária anual de 1.400 horas distribuídas em 200 dias letivos. O contexto sociocultural da escola é marcado pela economia agrícola e pesqueira da região, além de uma gestão democrática que envolve colegiados como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. A escolha do local justifica-se pela necessidade de diagnosticar estratégias de gestão de crise em uma unidade que atende a uma diversidade multicultural e enfrenta os reflexos das desigualdades socioeconômicas locais.

Os participantes do estudo compõem um universo de 36 professores da referida instituição, além da inclusão de discentes nos procedimentos de coleta de dados. Embora o documento especifique a população docente total para a amostragem, os critérios de seleção específicos para os alunos não são detalhados de forma exaustiva, informando-se apenas a sua participação como sujeitos da pesquisa. A coleta de dados ocorreu durante o período de 2024 a 2025, recorte temporal definido para a análise das estratégias de combate e prevenção à violência escolar.

Para a consecução dos objetivos, foram utilizados múltiplos instrumentos e técnicas de coleta de informações. Primeiramente, aplicaram-se questionários estruturados a alunos e professores, visando capturar as percepções sobre a gestão de conflitos e os índices de violência. Complementarmente, foram realizadas entrevistas com o corpo docente, conduzidas de forma presencial e individualizada nos intervalos das aulas para não comprometer a rotina pedagógica. A técnica de entrevista foi priorizada por sua eficácia na exploração de processos internos e reflexivos, permitindo ao pesquisador capturar informações não verbais e sutilezas contextuais. Além desses instrumentos, realizou-se a análise documental do livro de ocorrências da escola para o levantamento estatístico de casos de violência física, psicológica e patrimonial registrados entre 2024 e 2025. O arcabouço empírico foi sustentado por uma revisão bibliográfica detalhada, abrangendo produções científicas e marcos legais dos últimos 15 anos.

A relevância desta abordagem reside na capacidade de desconstruir visões baseadas meramente no senso comum, transformando a observação do cotidiano escolar em um instrumento de reflexão sobre a práxis gestora. Ao integrar métodos qualitativos e quantitativos, a metodologia permitiu identificar que o aumento nas ocorrências físicas registradas em 2024 pode estar atrelado ao maior suporte institucional ao registro, evidenciando a complexidade do fenômeno da violência. Em síntese, o percurso metodológico aqui detalhado fornece os subsídios necessários para a análise crítica das políticas educativas e das estratégias de mediação assertiva no CETI Pedro Falabella.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos fundamentos teóricos e normativos compreendidos no recorte analítico deste estudo revela que a problemática da violência escolar no Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella não pode ser dissociada das profundas metamorfoses estruturais vivenciadas pela instituição familiar ao longo das últimas décadas. Os achados indicam que o modelo nuclear tradicional, outrora hegemônico, cedeu espaço a uma multiplicidade de arranjos, como famílias monoparentais, reconstituídas e homoafetivas, cujas dinâmicas repercutem diretamente na socialização primária do indivíduo (Silva *et al.*, 2019). Embora tais mudanças reflitam evoluções no campo do Código Civil e das liberdades individuais (Silva, 2008), elas impõem novos desafios ao ecossistema educativo, uma vez que a família permanece como o espaço seminal de construção das subjetividades e da

personalidade, sendo a encarregada precípua de transmitir as primeiras noções de ética, respeito e comportamento social (Silva *et al.*, 2019; Cury, 2003).

Nesse diapasão, a discussão teórica aponta que muitas das sementes da violência que germinam no ambiente escolar possuem raízes profundas na ausência de autoridade doméstica, na falha de regras claras e no abandono ou abuso vivenciados no seio do lar (Silva *et al.*, 2019). A literatura revisada destaca que a escola encontra-se em uma zona de intersecção complexa, na qual a carência de limites e o esbatimento dos modelos de comportamento dos pais geram um vácuo de liderança. Segundo Cortella (2009), a redução qualitativa e quantitativa do contato entre adultos e crianças, muitas vezes impulsionada pelas demandas exacerbadas do mercado de trabalho ou pelo simples desinteresse afetivo, resulta em comportamentos extremos por parte dos responsáveis: ora são excessivamente agressivos como forma de controle, ora são demasiadamente condescendentes na tentativa de sanar a culpa da ausência. Ambas as posturas são identificadas como danosas, pois a condescendência indiscriminada compromete a segurança psicológica necessária para o crescimento saudável, levando à falta de autoridade e a reações violentas por parte dos filhos (Cortella, 2009; Silva *et al.*, 2019).

Sob esse prisma, a integração teórica fundamentada na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner permite interpretar que os conflitos escolares não ocorrem de forma isolada, mas como partes de um microssistema interconectado que envolve o indivíduo, a família e a sociedade em sua totalidade (Poletto, 2015). Essa perspectiva é ampliada pela Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, que ressalta o caráter aprendido e perpetuado dos comportamentos conflituosos, exigindo da escola e da família a oferta de modelos positivos e reforço social para a promoção de atitudes construtivas (Azzi, 2018). Os resultados da revisão literária reforçam que a gestão eficaz dessas tensões depende do desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo que os sujeitos aprendam a reconhecer e regular suas emoções no cotidiano (Abed, 2016). Em substituição aos modelos puramente punitivos, a justiça restaurativa emerge como um paradigma transformador que prioriza a reparação de danos e a restauração de relacionamentos, reconstruindo o tecido social da comunidade educacional (Zehr, 2012).

A construção de uma cultura de paz, nos termos preconizados pela UNESCO, exige o engajamento contínuo de todos os atores para a promoção de valores como a solidariedade e o diálogo intercultural (Guimarães, 2020). Os dados sugerem que instituições com elevado capital social, alicerçado em redes de confiança e cooperação, demonstram maior resiliência diante de crises (Alves, 2019). A aplicação da mediação transformativa revela-se essencial para empoderar os indivíduos, mudando a forma como a comunidade lida com desacordos e promovendo mudanças culturais profundas (Schnitman, 2017). Concomitantemente, a incorporação dos princípios da comunicação não-violenta, fundamentada na escuta empática e na expressão honesta de necessidades, é apresentada como capaz de alterar drasticamente as dinâmicas interpessoais (Muszkat, 2015). A promoção da resiliência torna-se, portanto, o alicerce para transformar o conflito em oportunidade de amadurecimento, afastando a percepção de ameaça à integridade institucional (Yunes, 2021).

No campo da gestão escolar, os resultados indicam que o gerenciamento de uma instituição de ensino envolve múltiplos níveis de relações complexas com alunos, funcionários, órgãos governamentais e, fundamentalmente, com a família (Moscovici, 2004). O tratamento inadequado das tensões interpessoais pode desencadear anomalias organizacionais graves, como a insubordinação crônica e a agressividade física (Silva, 2013). A escola, definida como um locus privilegiado para a aquisição de conhecimento sistematizado (Capanema, 1996), sofre os impactos diretos de manifestações violentas externas e de problemas sociais como o racismo e a intolerância (Sposito, 1998). A análise crítica de Rosa (2010) e Libâneo e Toschi (2003) denuncia que as escolas frequentemente falham em corresponder às expectativas sociais por estarem mergulhadas em processos burocráticos que ignoram a cultura instituinte e a essência das relações humanas.

A discussão sobre os modelos de gestão escolar revela uma tendência necessária de rompimento com a centralização burocrática rumo à gestão democrática, conforme estipulado pelo artigo 14 da LDB 9.394/96 (Rosa, 2010). A descentralização exige que a escola se reinvente para preencher as lacunas sociais que a perpassam (Capanema, 1996; Senge, 1998). É urgente resgatar o papel do professor como educador crítico e reafirmar a corresponsabilidade da família, dado que educar é uma tarefa compartilhada; a omissão diante da violência representa a negação do respeito à dignidade humana (Rosa, 2010). O fortalecimento da interação docente-discente, baseada no respeito mútuo e na troca de experiências culturais, constitui a chave para transformar o ambiente escolar em um espaço seguro (Rosa, 2010; Dayrell, 1999).

Concomitantemente, observa-se que a família contemporânea se define cada vez mais pelas relações internas e afetivas do que por uma instituição rígida, possuindo como ponto comum com a família clássica a função de reprodução biológica e social (Singly, 2006). A análise sublinha que o período atual caracteriza-se por um maior domínio do destino individual, com indivíduos recusando costumes tradicionais referentes aos papéis de gênero e criticando a divisão clássica do trabalho. Contudo, é necessária cautela para não exagerar as consequências da liberdade de escolha ou do afrouxamento da solidariedade entre parentes (López, 2014). A família, como sistema social, continua sendo responsável pela transmissão de crenças e ideias, influenciando decisivamente o modo como as crianças aprendem a resolver conflitos e a enfrentar adversidades (Kreppner, 2000; Wagner *et al.*, 1999). A socialização familiar é descrita como um processo informal, pessoal e de forte caráter afetivo, cobrindo uma vasta gama de funções ao longo da vida social (Musgrave, 1979; Roger, 1974).

No que tange ao desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, a revisão aponta que o processo de aprendizagem inicia-se precocemente e é permanente, provocando transformações nas estruturas físicas e mentais (Fonseca, 2025). Para compreender esse processo, é necessário identificar o sujeito aprendente e suas características sociais e históricas (Sarmiento, 2011). O mundo da criança é heterogêneo e interativo, sendo influenciado pela família, escola e pares (Sarmiento, 2011). O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil ratifica que a criança

deve ser vista como um sujeito ativo, portador de autonomia, capaz de transformar o meio social a partir de seus conhecimentos e vontades. A aprendizagem, portanto, deve ser uma via para a autonomia significativa, permitindo que o aluno interfira de modo ético no ambiente em que vive (Brasil, 1998).

A escola, por sua vez, deve ser um ambiente planejado para ampliar as possibilidades de conhecimento, valorizando as variedades linguísticas e promovendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas através de um trabalho criativo e prazeroso (Acervos Complementares, 2012). É por meio da escola que o ser humano modifica seu meio, encontrando a ponte entre o homem e o conhecimento para uma aprendizagem significativa (Mendes, 2016). A instituição deve proporcionar a convivência com as diferenças e articular os saberes acadêmicos à experiência de vida dos educandos, preparando-os para as exigências históricas e sociais (Beltrame *et al.*, 2011). O processo de matrícula escolar também é destacado como um ato de responsabilidade e inclusão social, sendo a escola fundamental na construção moral e intelectual do ser (Ayres, 2008; Silva e Gabriel, 2019).

A organização do espaço e do tempo escolar reflete a concepção pedagógica do coletivo e, por afetar interesses de todos os membros, frequentemente gera conflitos (Fonseca, 2025). As diretrizes atuais sugerem que o espaço físico e curricular deve se expandir para além da sala de aula, incluindo o entorno sociocultural e esportivo. Nesse contexto, mestres e instituição devem ser parceiros na união de esforços e objetivos comuns para o sucesso escolar (Andrade, 2011). O planejamento coletivo e a gestão por parte dos diretores devem buscar práticas diferenciadas e adequadas à realidade local (Andrade, 2011). Sobre o papel do professor frente aos conflitos, a autoridade pedagógica é redefinida não como dominação, mas como competência ética e profissional (Rios, 1995). Existe uma relação de poder institucionalizado na escola, mas a autoridade docente não deve se esgotar nessa natureza hierárquica, sob pena de degenerar em tirania ou autoritarismo (Furlani, 1995).

A autoridade do mestre fundamenta-se na eticidade da profissão e no compromisso com a formação da autonomia do aluno (Gadotti, 1975). Aranha (1989) reforça que o professor deve caminhar com o mestre em busca de objetivos comuns, aceitando o pluralismo de ideias e a inevitabilidade do conflito. Para Saviani (1993), a educação é a passagem da desigualdade para a igualdade, e o professor deve articular o ensino com a prática social global para tornar a democracia uma realidade. A autoridade docente, portanto, é complexa e dialética: ela carrega em si a própria negação, que é a construção da autonomia do estudante (Vasconcellos, 1997). Libâneo (1980) categoriza essa autoridade em três domínios essenciais: profissional, moral e técnico. O professor tem a missão de levar o aluno a inserir-se no mundo para transformá-lo, sendo uma presença ativa na história e não um mero objeto da educação (Freire, 1997).

A discussão teórica sobre o termo violência, oriundo do latim *violentia*, vincula o conceito ao uso de uma força que agride e transgredir o outro (Michaud, 1989). Historicamente, a violência manifestou-se como forma de sobrevivência, mas na contemporaneidade assume formas sutis e complexas, muitas vezes passando

despercebida como algo natural (Odalía, 1983). Cada sociedade define o que é violento com base em seus valores, leis e tradições (Fonseca, 2025). Debarbieux (2002) identifica a exclusão social e a desigualdade planetária como os maiores fatores de risco para a violência nas democracias modernas. As expressões violentas podem ser reflexos de conflitos internos e do inconformismo diante da degradação humana e da oposição entre vontades e necessidades (Maffesoli, 1987).

Dessarte, o conflito é parte integrante da atividade social antiga e contemporânea, originando-se na divergência de interesses e aspirações (Chrispino e Chrispino, 2002). A heterogeneidade de pessoas e ideias gera conflitos permanentes, mas estes podem atuar como motores de dinamismo social e mudança (Maffesoli, 1987). Historicamente, grandes transformações foram fruto de movimentos conflituosos que reformularam estruturas sociais, revelando uma função potencialmente positiva do conflito quando este impulsiona a humanidade a reelaborar valores (Fonseca, 2025). A violência, portanto, deve ser estudada sem sensacionalismos, reconhecendo que ela abrange tanto os fatos quanto nossas maneiras de aprendê-los e julgá-los (Michaud, 1989).

A classificação de Charlot diferencia a violência em três níveis: violência propriamente dita, incivildades e violência simbólica ou institucional. No cotidiano escolar, as agressões verbais e ameaças contra professores são evidências de uma cultura de violência que se autorreproduz no ambiente educativo (Abromovay, 2002; Lucinda, 1999). A indisciplina, frequentemente causada pela falha na socialização primária em casa, é apontada como a maior geradora de violência escolar, revelando indivíduos que não assimilaram regras básicas de convivência (Fonseca, 2025). A impotência docente perante a desordem em sala de aula é acentuada pelo desinteresse discente e pela falta de clareza na negociação de regras entre professor e aluno (Fonseca, 2025). Não existe uma estratégia-padrão para lidar com a indisciplina; cada caso exige do professor experiência e controle emocional para não induzir novas violências físicas ou morais (Fonseca, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu elucidar as complexas teias que sustentam a gestão de crises e conflitos no ambiente educativo, tomando como objeto central de análise o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Pedro Falabella, em Urucará-Amazonas. Ao retomar a problemática que norteou este estudo (a crescente fragilização do nexos social e a manifestação de atos violentos que comprometem a eficácia pedagógica), as considerações finais sintetizam a necessidade de uma transição de modelos de gestão meramente repressivos para abordagens democráticas e preventivas. O problema de pesquisa revelou que a violência escolar não é um fenômeno isolado, mas um constructo histórico e social que reflete as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira e as metamorfoses da instituição familiar (Silva *et al.*, 2019; Fonseca, 2025).

Os principais achados demonstram que o conflito é um fenômeno intrínseco à convivência humana, especialmente em um ambiente multicultural como o CETI

Pedro Falabella. A síntese dos resultados aponta para uma distinção fundamental entre o conflito funcional (que atua como motor de inovação e troca de ideias) e o conflito disfuncional, que gera hostilidade e compromete o clima escolar (Fonseca, 2025). Evidenciou-se, por meio dos dados empíricos, que a violência física atingiu um ápice de 65 ocorrências no ano de 2024, o que exige da gestão escolar uma habilidade estratégica que ultrapassa o simples ensino de conteúdos curriculares. Constatou-se, ainda, que 82% dos docentes investigados identificam a necessidade premente de cursos de mediação de conflitos, sinalizando que a autoridade pedagógica deve ser redefinida como uma competência ética e profissional, capaz de transformar a agressividade em diálogo (Rios, 1995; Fonseca, 2025).

A interpretação final desses resultados, à luz da discussão teórica, indica que a eficácia no combate à violência escolar depende da implementação de uma “educação para a paz”, conforme preconizado pela UNESCO. A aplicação da Teoria dos Sistemas Ecológicos permitiu concluir que a escola, a família e a sociedade formam um microsistema interdependente, onde o esbatimento da autoridade doméstica e a ausência de limites claros no lar atuam como “sementes da violência” que desaguam na sala de aula (Poletto, 2015; Silva *et al.*, 2019). A gestão democrática, portanto, deve atuar na consolidação do capital social da escola, fortalecendo as redes de confiança e a corresponsabilidade entre todos os atores da comunidade educativa (Alves, 2019). O “gerir”, em sua essência etimológica de fazer germinar, exige que o gestor se assuma como um articulador de relações humanas fundamentadas no afeto, no respeito e na solidariedade (Silva, 2013; Milani, 2003).

Em conclusão, a gestão de crises e conflitos no CETI Pedro Falabella deve ser compreendida como um compromisso ético com a preservação da dignidade humana. A escola, enquanto local de gestação do novo (Aranha, 1996), precisa superar a inércia burocrática e assumir seu papel de instituição resiliente. Somente através de uma gestão que valorize a escuta ativa, a neutralidade do mediador e o esclarecimento — no sentido severiniano de transição do inconsciente para o consciente — será possível transformar as manifestações de violência em oportunidades de aprendizagem significativa, garantindo que o direito universal à educação se concretize na formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios de um século XXI incerto e dinâmico (Severino, 2006; Tuvilla Rayo, 2004).

REFERÊNCIAS

- ABED. **O desenvolvimento da inteligência emocional**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ACERVOS COMPLEMENTARES. **Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: MEC, 2012.

- ALBERGARIA. **Criminologia e prevenção**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- ALVES, Maria G.; CAMPOS, J.; SEBASTIÃO, João. **Violências na escola: das políticas aos cotidianos**. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 41, p. 31-62, 2003.
- AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel P. **Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir**. Porto: Asa, 2002.
- ANDRADE. **O planejamento escolar**. São Paulo: Moderna, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES. **Direitos humanos e diálogo**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- AYRES. **A matrícula escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- AZEVEDO; GUERRA. **A violência como questão social**. São Paulo: Cortez, 2015.
- AZZI. **Teoria da aprendizagem social**. São Paulo: Atlas, 2018.
- BARBOSA, Maria Silvia S. **O papel do erro na aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARROS, Gelson C.; CAVALCANTE, Petrônio S. **A informática na educação**. In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BATISTA *et al.* **Violência e agressão**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BELTRAME *et al.* **Escola e saberes**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.
- CAMACHO, Luiza Maria C. **As fibras da convivência: agressão entre adolescentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.
- CAMPOS, P. H. F.; GUIMARÃES, S. P. **Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.
- CAMPOS. **A definição de família**. São Paulo: Escala, 2015.
- CANTERLI, Nilza Maria. **As organizações do nosso tempo**. Curitiba: Intersaberes, 2004.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. **Educação pós-moderna: os desafios para a formulação de uma política pública**. Epistême, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 85-100, 1996.

CARDIA; SCHIFFER. **Desigualdade e violência**. São Paulo: FAPESP, 2002.

CARREIRA. **Transformações educacionais e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

CECCON, Claudius. **Conflitos na escola: modos de transformar**. Rio de Janeiro: CECIP, 2009.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Família: urgências e turbulências**. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEMO, Pedro. **Protagonismo estudantil e cidadania**. Porto Alegre: Mediação, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Brasília: ANPAE, 2013.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

EYNG, Ilda S. A inovação pedagógica na sociedade do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 52-59, 2003.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FIAMENGLI JUNIOR, G.; XIMENEZ FILHO, J. **Reflexões sobre a indisciplina e a agressividade na escola atual**. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. *et al.* (Org.). (In) Disciplina, escola e contemporaneidade. São Paulo: Mackenzie, 2001.

FONSECA, Jorge Costa. **Gestão de crises e conflitos: estratégias de combate, prevenção e segurança contra os ataques e manifestações de violência no Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella, localizado no**

município de Uruará-Amazonas/Brasil, no período de 2024-2025. 2025. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad de la Integración de las Américas, Asunción, 2025.

FORNI, João José. **Gestão de Crises e Comunicação: o que fazer quando o imprevisto acontece.** São Paulo: Atlas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLANI, Lúcia Maria T. **A autoridade do professor.** São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIGLIO, Célia Maria B. **O sentimento de injustiça na escola.** In: AQUINO, Julio G. (Org.). *Autoridade e Autonomia na Escola.* São Paulo: Summus, 1999.

GIOVEDI. **Criminalidade e percepção de violência.** Curitiba: Appris, 2012.

GLATTER, Ron. **Effective Educational Management.** Buckingham: Open University Press, 1992.

GLAUCO. **Administração e coordenação de recursos.** São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Cândido Alberto *et al.* **A violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal.** Brasília: UCB, 2003.

GUARESCHI, P. A. **Representações sociais: avanços técnicos e epistemológicos.** *Psicologia & Sociedade*, v. 12, n. 3, p. 249-256, 2000.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade.** Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES. **Cultura de paz na escola.** São Paulo: Ática, 2020.

IKEDA, Daisaku. **Educação Soka.** São Paulo: Escrituras, 2009.

KABAT-ZINN, Jon. **Atenção plena no ambiente educativo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

KREPPNER. **Família como sistema social.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEIVA, Juan *et al.* **Gestión de crisis en centros educativos.** Madrid: Síntesis, 2014.

LEIVA, Juan *et al.* **Protocolos de Seguridad en el Ámbito Escolar.** Madrid: Síntesis, 2017.

LEME, Maria Isabel S. **Resolução de conflitos interpessoais.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 219-230, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES NETO, Aramis; SAAVEDRA, Lucia. **Diga não ao bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LÓPEZ. **Solidariedade familiar**. Madrid: Síntesis, 2014.

LUCINDA, Maria da Consolação. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

MAGALHÃES, Solange M. O. **A desigualdade social no Brasil**. Serviço Social & Sociedade, n. 110, p. 88, 2012.

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARTINEZ ZAMPA, Daniel. **Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

MASSON, Gisele. **A escola como centro da mudança educacional**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MAZZUCO, Neide; TULLIO, Gelson. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Londrina: UEL, 2003.

MENDES. **Ponte entre o homem e o conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MILANI, F. M. **A cultura de paz e a gestão de conflitos**. Salvador: UNIFACS, 2003.

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

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MUSGRAVE. **A aprendizagem do indivíduo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MUSZKAT. **Comunicação não-violenta na escola**. São Paulo: Summus, 2015.

NEVES, M. M. B. J. **Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação**. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: identificando e

superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

NEVES, Tiago; CARVALHO, Maria José. **Gestão de conflitos nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2013.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Análise da pesquisa sobre violência nas escolas: o olhar dos professores**. São Paulo: APEOESP, 2013.

ODALIA, Nilo. **O que é violência?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão da educação e qualidade do ensino**. In: CRUZ, Rosana (Org.). **Gestão da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Maria das Graças Pacheco. **Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **A docência como atividade complexa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POLETTI. **Sistemas ecológicos e conflitos escolares**. Curitiba: Alínea, 2015.

PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. Cadernos CEDES, v. 19, n. 47, p. 51-56, 1998.

REIS, Magali. **Família e Escola: uma parceria necessária**. São Paulo: Papirus, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROGER. **Socialização familiar**. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

ROSA, Maria José Araújo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Gepiadde, Itabaiana**, v. 8, jul./dez. 2010.

ROUTTI, Caren. **Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 339-335, 2010.

SAÉZ, Pedro. **Dez propostas para uma pedagogia da paz**. Barretos: Diretoria de Ensino, 2003.

- SANTOS. **Composição familiar no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014.
- SARMENTO. **O mundo da criança**. Porto: Porto Editora, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SCHILLING. **A escola frente à violência e à injustiça**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SCHNITMAN. **Mediação transformativa na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.
- SCHULTZ, André. **Administração e processos**. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **A educação como processo emancipatório**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, João. **Gestão escolar**. São Paulo: Ática, 2013.
- SILVA, Maria Izabel Azevedo. Análise da pesquisa sobre violência nas escolas: o olhar dos professores. **Revista da APEOESP**, São Paulo, n. 45, p. 10-22, 2018.
- SILVA; GABRIEL. **Construção moral e intelectual na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- SILVA *et al.* **Metamorfoses da família contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2019.
- SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- SOARES; PINTO. **O papel do educador como facilitador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUSA, J. M. A. **A gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Texto Editores, 2014.
- SOUZA, Angelo Ricardo de. A natureza da gestão escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, p. 19-30, 2010.
- SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência nas escolas no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.
- TUVILLA RAYO, José. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina escolar**. São Paulo: Libertad, 1997.
- VICENTIM, Maria Cristina G. **Gestão de conflitos escolares**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIERA, Alcemir L. **A escola como espaço de inserção social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

WAGNER *et al.* **Família e resolução de conflitos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WASELFISZ, Júlio J. (Org.). **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez, 1998.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YUNES. **Resiliência na comunidade escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2021.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.