

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Daniela de Jesus Scotti

A dinâmica da sala de aula: mediar conflitos ou promover estratégias de boa convivência?

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**SÃO PAULO
2025**

Daniela de Jesus Scotti

A dinâmica da sala de aula: mediar conflitos ou promover estratégias de boa convivência?

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

SÃO PAULO
2025

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli
(orientadora)

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Profa. Dra. Jeanny Meiry Sombra Silva

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que reflito sobre o percurso que percorri até este momento singular. Cada passo foi marcado por desafios superados e sonhos realizados, e é com o coração transbordando de emoção que expresso meu profundo reconhecimento por todos que tornaram esta jornada possível.

Às professoras doutoras Lílian Maria Ghiuro Passarelli, Laurinda Ramalho de Almeida, Jeanny Meiry Sombra Silva e Ana Lúcia Madsen Gomboeff, que me orientaram e avaliaram durante o desenvolvimento desta pesquisa, pelo acompanhamento e apoio constante que recebi.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) e do trabalho, por compartilharem comigo esta jornada e os sonhos em prol da educação.

À equipe gestora, aos professores e demais profissionais da escola onde está pesquisa foi realizada, pelo compromisso e acolhimento que recebi. Juntos, acreditamos na transformação da educação e desatamos nós para tecer laços inquebráveis.

Ao meu amado marido, Leandro, por estar ao meu lado a cada passo, inspirando-me com o seu apoio inabalável, compreensão e incentivo. À minha filha Julia, pela alegria que trouxe à minha vida e pela presença, que me motivou a buscar excelência em tudo que faço, sabendo que cada esforço é em prol de um futuro melhor para nós. À minha mãe querida, Marlene, pelo amor incondicional e pela sabedoria, que moldaram o meu caminho, encorajando-me a perseguir meus sonhos com determinação e coragem.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, meu mais sincero obrigada.

Ressignificar (v.)

É olhar de dentro para fora. É encontrar novidade no que a gente vê todo dia. É saber que as coisas mudam tanto quanto pessoas. É recriar o que um dia foi criado. É a própria regra. É saber lidar com o novo. É perceber que tem um pouco da gente em tudo o que a gente faz. É um exercício de autoconhecimento. É um ato de extrema liberdade em que a gente pinta o mundo à nossa volta do jeito que a gente vê.

Doederlein (2017, p. 119)

RESUMO

SCOTTI, Daniela de Jesus. **A dinâmica da sala de aula: mediar conflitos ou promover estratégias de boa convivência?** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A presente dissertação aborda as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuar na mediação de conflitos em sala de aula. A pergunta de pesquisa que norteia este estudo é a seguinte: Quais são as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na mediação de conflitos entre alunos em sala de aula? Para responder a essa questão, tem-se como objetivo geral: investigar as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para mediar conflitos entre alunos em sala de aula e como elas podem subsidiar propostas de formação continuada. Os objetivos específicos são: entender os desafios e os sentimentos dos professores ao lidar com os conflitos entre alunos em sala de aula; identificar as estratégias adotadas pelos professores para a mediação de conflitos na sala de aula e suas necessidades formativas; propor sugestões para uma formação continuada com base nas necessidades formativas identificadas visando a uma boa convivência em sala de aula para prevenir os conflitos. A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi conduzida em uma escola particular da zona sul da cidade de São Paulo (SP), por meio das técnicas de entrevista semiestruturada e questionário, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, que resultou em categorias temáticas que evidenciaram desafios, estratégias adotadas e percepções dos docentes sobre suas necessidades formativas. Os resultados revelaram que os professores enfrentam dificuldades emocionais e práticas ao lidar com conflitos entre alunos, o que aponta para a necessidade de formações que integrem estratégias colaborativas e reflexivas de mediação de conflitos. Observou-se também que muitos conflitos são invisíveis aos olhos do professor, sendo vivenciados internamente pelas crianças, o que indica a importância de desenvolver a sensibilidade dos professores para identificar conflitos sutis e lidar com eles de forma eficaz. A pesquisa evidencia, ainda, aspectos que os professores devem considerar ao enfrentar conflitos, como a escuta ativa e a análise cuidadosa das circunstâncias envolvidas. As conclusões sugerem uma abordagem de formação continuada abrangente, que valorize a experiência docente, promova o autoconhecimento, a empatia e a gestão emocional, fomente a cooperação entre os atores escolares, para garantir um ambiente de convivência harmoniosa e um aprendizado que atenda às demandas do século XXI.

Palavras-chave: mediação de conflitos; necessidades formativas; formação continuada; educação básica; convivência escolar.

ABSTRACT

SCOTTI, Daniela de Jesus. *The Dynamics of the Classroom: Mediating Conflicts or Promoting Strategies for Good Coexistence?* 2025. Dissertation (Professional Master's in Education: Teacher Training) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This dissertation addresses the formative needs of early elementary school teachers to act in conflict mediation in the classroom. The research question guiding this study is: What are the formative needs of early elementary school teachers in mediating conflicts between students in the classroom? To answer this question, the general objective is to investigate the formative needs of early elementary school teachers to mediate student conflicts in the classroom and how these needs can support continuing education proposals. The specific objectives are: to understand the challenges and feelings of teachers when dealing with conflicts between students in the classroom; to identify the strategies adopted by teachers for conflict mediation in the classroom and their formative needs; to propose suggestions for continuing education based on the identified formative needs, aiming at good classroom coexistence to prevent conflicts.

The research adopts a qualitative approach and was conducted in a private school in the southern region of São Paulo (SP) through semi-structured interviews and questionnaires with early elementary school teachers. Data analysis was carried out using content analysis, which resulted in thematic categories highlighting the challenges, strategies adopted, and teachers' perceptions of their formative needs. The results revealed that teachers face emotional and practical difficulties when dealing with conflicts between students, which points to the need for training that integrates collaborative and reflective conflict mediation strategies. It was also observed that many conflicts are invisible to teachers, being experienced internally by children, indicating the importance of developing teachers' sensitivity to identify subtle conflicts and address them effectively. The research further highlights aspects that teachers should consider when facing conflicts, such as active listening and careful analysis of the circumstances involved. The conclusions suggest a comprehensive approach to continuing education that values teaching experience, promotes self-knowledge, empathy, and emotional management, and encourages cooperation among school actors to ensure a harmonious coexistence and learning environment that meets the demands of the 21st century.

Keywords: conflict mediation; formative needs; continuing education; basic education; school coexistence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Títulos de pesquisas selecionadas para este estudo	18
Quadro 2 - Observações e ações relacionadas a conflitos em sala de aula	34
Quadro 3 - Tipologias de necessidades formativas no âmbito educacional.....	41
Quadro 4 - Docentes participantes e respectivas faixas etárias e formações acadêmicas.....	49
Quadro 5 - Experiência profissional e carga horária semanal de trabalho das participantes da pesquisa.....	51
Quadro 6 - Frequência dos conflitos em sala de aula.....	58
Quadro 7 - Motivos e circunstâncias dos conflitos em sala de aula.....	59
Quadro 8 - Percepção das professoras sobre o impacto dos conflitos na dinâmica de ensino e aprendizagem.....	65
Quadro 9 - Sentimentos e reflexões das professoras sobre mediação de conflitos ..	67
Quadro 10 - Considerações das professoras sobre estarem preparadas para lidar com conflitos entre alunos em sala de aula	70
Quadro 11 - Estratégias de mediação de conflitos: perspectivas das professoras ...	72
Quadro 12 - Considerações das professoras sobre o benefício da mediação de conflitos na dinâmica da sala de aula e participação em formações sobre o tema...	84
Quadro 13 - Relatos das professoras sobre suas necessidades formativas em mediação de conflitos	85

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 – *coronavirus disease*

EDH – Educação em Direitos Humanos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Contextualizando experiências e delineando objetivos de pesquisa	10
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 Estudos correlatos: mapeamento de pesquisas.....	17
1.2 O conflito como parte do cotidiano.....	23
1.3 Mediação de conflitos: cultivando diálogos e aprendizagens	28
1.4 Formação continuada de professores.....	35
1.5 Necessidades formativas.....	40
1.6 Integração da dimensão emocional na prática pedagógica	43
CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	47
2.1 Abordagem da pesquisa	47
2.2 Caracterização da escola	48
2.3 Caracterização dos participantes	49
2.4 Procedimentos metodológicos de produção dos dados	52
2.5 Procedimento metodológico de análise dos dados	54
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
3.1 Categoria 1: Motivos apontados pelas professoras sobre os conflitos em sala de aula	57
3.2 Categoria 2: Circunstâncias indutoras dos sentimentos das professoras diante dos desafios decorrentes dos conflitos entre alunos em sala de aula	65
3.3 Categoria 3: Práticas estratégicas das professoras nas tentativas de mediação de conflitos	70
3.4 Categoria 4: O que as professoras expressam como sendo suas necessidades formativas em mediação de conflitos	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	98

INTRODUÇÃO

Contextualizando experiências e delineando objetivos de pesquisa

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Freire (2022, p. 47)

Escolho essa citação de Paulo Freire, pois ela reforça minha crença quanto à relevância de uma abordagem educacional mais dialogada e sensível, na qual o educador não apenas transmita informações, mas também estabeleça um ambiente que estimule os alunos a construírem o próprio conhecimento.

Minha primeira experiência escolar na Educação Infantil permanece viva em recordações de um ambiente em que eu me sentia segura e à vontade para explorar os espaços e interagir com os demais.

No Ensino Fundamental, minha trajetória foi marcada por uma transição significativa ao mudar de escola, o que me proporcionou novas experiências e desafios. Inicialmente, encontrei professoras afetuosa, mas outras eram mais autoritárias, focadas exclusivamente na transmissão de conteúdo e se mostravam pouco disponíveis para o diálogo. Já no Ensino Fundamental II, a presença de diversos professores em diferentes disciplinas permitiu um comparativo relevante. Enquanto alguns docentes se destacavam por sua empatia, simpatia e disposição para o dialogar com os alunos sobre temas do cotidiano, estabelecendo paralelos entre a vida diária e os conteúdos curriculares, outros mantinham uma postura mais rígida e distanciada.

Ao ingressar no Ensino Médio, mudei novamente de escola, dessa vez, para uma instituição mais tradicional, com demandas acadêmicas complexas, foco intenso nos conteúdos e nas avaliações, e maior distanciamento entre professores e alunos. A meu ver, a pressão por resultados e o rigor acadêmico, muitas vezes, impediam a construção de um vínculo mais próximo e humano entre educadores e estudantes. Contudo, no terceiro ano, uma nova mudança de escola trouxe uma perspectiva diferente e mais acolhedora. A possibilidade de acesso direto aos gestores, além dos professores, proporcionou um sentimento de pertencimento e acolhimento. Essa experiência foi importante, pois me fez compreender a importância de um ambiente

escolar que valorizasse tanto os aspectos acadêmicos quanto os emocionais, com um olhar na formação holística e integrada.

Nessa mesma escola, tive a oportunidade de tornar professora de sapateado americano para um grupo de três meninas de 6 anos. Durante esse período, desenvolvemos vínculos significativos e descobrimos que, além do conteúdo técnico, as emoções desempenhavam um papel essencial em nossas aulas. Os sentimentos que emergiram incluíam o medo de nos apresentarmos em público, a ansiedade associada à aprendizagem de novos passos, a alegria de participar em competições e, por vezes, a frustração quando não éramos agraciadas com prêmios. Elas foram minhas alunas por 15 anos.

Essa experiência como professora de sapateado foi marcante e me fez refletir sobre as dinâmicas complexas das relações interpessoais na sala de aula, embora ainda não tivesse adquirido pleno entendimento conceitual sobre a relevância do vínculo entre professor e aluno.

Em 2004, concluí a graduação em Educação Física e comecei a lecionar para adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino. Naquela época, já compreendia a importância da autoridade no contexto esportivo, mas logo me deparei com os desafios do autoritarismo. Percebi que ao utilizar uma abordagem impositiva com os estudantes, como a que eu havia aprendido na faculdade como eficaz, muitos acabavam demonstrando medo de errar e evitavam expressar suas opiniões ou fazer perguntas. Além disso, essa postura criava uma barreira entre mim e os estudantes, dificultando a construção de relacionamentos baseados na confiança e na empatia, e gerava uma resistência passiva e até mesmo de oposição às regras impostas.

Diante disso, tive que dar um passo atrás, refletir e adotar uma abordagem mais dialogada para me conectar com os alunos. Foi necessário estabelecer diálogos longos e profundos para que pudéssemos compreender o ponto de vista uns dos outros. Mais uma vez, percebi que as situações em sala de aula ultrapassavam o mero conteúdo curricular.

Observei que o diálogo e a escuta ativa desempenhavam um papel relevante na criação das condições ideais para a promoção da aprendizagem significativa. O diálogo, ao permitir a troca de ideias e o compartilhamento de experiências, promovia uma atmosfera de colaboração e construção conjunta do conhecimento. Por sua vez, por meio da escuta ativa, era possível demonstrar respeito e empatia pelos alunos,

bem como propiciar um ambiente em que se sentissem valorizados e compreendidos. Como Freire (2021, p. 110) ressalta, o diálogo não pode existir se não houver empatia e afeto envolvidos.

Alguns anos depois, ao concluir a graduação em Pedagogia e atuar como docente de Educação Física, fui designada para lecionar com uma turma da Educação Infantil, na rede particular de ensino, o que tornou mais evidente a importância da afetividade e do diálogo no desempenho escolar das crianças. Ajudá-las a desenvolver novas relações, respeitando suas particularidades, e oferecer-lhes orientações quanto às regras de convivência social, construção de vínculos, mediação de conflitos e compartilhamento de brinquedos, me fez compreender profundamente o impacto que as relações interpessoais têm no desenvolvimento infantil.

Aprendi que contemplar o aluno da ótica do desenvolvimento e de sua integralidade possibilita considerá-lo de uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, o conteúdo educacional se converte em uma ferramenta de importância fundamental para fomentar o desenvolvimento simultâneo das dimensões cognitiva, motora e afetiva, entre outras.

Durante minha trajetória na docência, a coordenação pedagógica despertou minha aspiração, uma vez que acreditava na possibilidade de colaborar com os professores na concepção de projetos educacionais que estivessem alinhados às necessidades dos estudantes. Minha convicção residia na compreensão de que, em um ambiente no qual os alunos se sentissem seguros, confortáveis e estimulados por desafios, o processo de aprendizagem seria aprimorado.

Quando assumi a coordenação pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede particular de ensino, a comparação vinda da minha parte entre as aulas e os projetos desenvolvidos em ambos os segmentos pelos membros docentes foi inevitável. Enquanto as crianças da Educação Infantil tinham a oportunidade de explorar todos os espaços da instituição, participar de brincadeiras, aprender, interagir entre si e estabelecer vínculos com seus professores, desenvolvendo não apenas o entendimento dos conteúdos, mas também a regulação de suas emoções, as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental passavam longas horas sentadas em filas, frequentemente desmotivadas e, por vezes, irritadas com as atividades propostas em sala de aula, que, na maioria das vezes, consistiam, principalmente, em exercícios encontrados nos livros didáticos. Embora houvesse algum grau de vínculo afetivo entre professores e alunos, esse vínculo era, em grande

parte, tímido, pois a ênfase na preparação dos alunos para os anos finais do Ensino Fundamental, em termos de conteúdo frequentemente os afastava.

Essa constatação, bem como a contemplação do papel da escola na formação abrangente do aluno, que abarca as dimensões intelectual, física, social, emocional, cultural, entre outras dimensões, juntamente com a promoção do processo de aprendizagem e a construção da identidade da criança como membro da sociedade, suscitarão, nos horários de formação docente, uma reflexão crítica sobre nossas práticas no ambiente escolar. Começamos a indagar se as práticas pedagógicas estavam em conformidade com as metas estabelecidas na escola, e, assim, surgiu o questionamento sobre a importância de um ambiente afetuoso na sala de aula como favorecedor da aprendizagem.

Em 2020, com a pandemia de covid-19 e as consequentes medidas de isolamento social, as aulas *online* evidenciaram, sobremaneira, na escola onde eu atuava como coordenadora, a necessidade de fortalecer as relações interpessoais no ambiente educacional. Questões já presentes na dinâmica escolar tornaram-se mais explícitas, tanto nas interações entre os alunos quanto na relação entre professores e estudantes. Nesse sentido, Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020) reforçam um aumento significativo, em virtude da pandemia e do isolamento social, dos níveis de preocupação, ansiedade, irritação e tristeza em ambos os grupos citados.

Em 2021, ingressei em outra instituição particular, na qual assumi a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante esse período, tive a oportunidade de acompanhar tanto as aulas *online* quanto o processo gradual de retomada das atividades presenciais. À medida que as aulas presenciais retornavam, ficou evidente que era necessário mediar os conflitos entre os alunos. Essa percepção surgiu, sobretudo, porque fui recorrentemente procurada pelos professores em busca de orientação sobre como lidar com os desentendimentos que surgiam em sala de aula, como disputas por materiais escolares, divergências em brincadeiras, resistência às normas escolares, e situações de frustração diante de fracassos acadêmicos ou sociais. Além disso, os próprios alunos frequentemente me procuravam para buscar ajuda para resolver conflitos recorrentes com os colegas, o que reforçou a necessidade de oferecer suporte contínuo. Foi também nessa instituição que realizei a pesquisa para o desenvolvimento desta dissertação, porém, ao aplicar as entrevistas já não fazia mais

parte do quadro dessa escola, uma vez que havia assumido a orientação educacional em outra instituição.

Nesse período, também observei conflitos envolvendo uso de palavrões, apropriação de materiais alheios, *bullying*, desrespeito entre alunos, entre outras situações, demonstrando que o ambiente escolar é permeado por interações complexas. Essas são situações que evidenciam o esforço das crianças em lidar com frustrações, estabelecer limites e encontrar seu lugar no grupo.

Respaldada pelas ideias de Freire, que enfatizam a importância do diálogo como elemento fundamental na sala de aula, tendo em vista o respeito mútuo e a promoção do debate construtivo, surgiram alguns questionamentos: Como podemos contribuir para o aperfeiçoamento da prática do professor dos anos iniciais na mediação de conflitos para que a condução dos processos de ensino e de aprendizagem seja mais suave e eficaz? Como organizar uma formação continuada que leve em conta as reais necessidades dos professores após as experiências vivenciadas durante os conflitos em sala de aula?

Como coordenadora, procurei respostas para essas perguntas. Encontrei respaldo em Sousa e Placco (2016, p. 29), para quem,

[...] a dimensão humano-interacional envolve também considerar o corpo e o movimento – bem como a comunicação –, que são dimensões da mutualidade da informação, da compreensão e afetos entre os sujeitos, da identidade e da alteridade, em processo de troca contínua. O professor precisa estar à vontade com o próprio corpo e com seus movimentos, enquanto dimensão fundamental. Sua espontaneidade em sala de aula ocorre na medida do crescimento de suas relações de confiança quanto a si mesmo, aos alunos, ao seu trabalho.

De acordo com as ponderações das autoras, a segurança do professor em relação a si próprio, aos estudantes e ao seu ofício é um fator preponderante para o desempenho mais eficaz de suas funções.

Tendo em mente essas ponderações e considerando a necessidade de pensar em uma mediação de conflitos mais eficiente por parte dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais evidenciada a partir da pandemia de covid-19, percebi que precisaria me aprofundar mais nos estudos, de modo que a teoria passasse a orientar a minha prática profissional. Assim, procurei o Mestrado Profissional: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Participei do processo seletivo e fui aprovada. Ao longo das disciplinas cursadas e das atividades realizadas no Programa, a problemática da mediação de conflitos sempre esteve presente e foi ela que me levou a delinear a seguinte questão de pesquisa:

- Quais são as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na mediação de conflitos entre alunos em sala de aula?

Com base nessa pergunta, estabeleci o seguinte objetivo geral:

- Investigar as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para mediar conflitos entre alunos em sala de aula e como elas podem subsidiar propostas de formação continuada.

E como objetivos específicos:

- Entender os desafios e os sentimentos dos professores ao lidar com os conflitos entre alunos em sala de aula.
- Identificar as estratégias adotadas pelos professores para a mediação de conflitos na sala de aula e suas necessidades formativas;
- Propor sugestões para uma formação continuada com base nas necessidades formativas identificadas visando uma boa convivência em sala de aula para prevenir os conflitos.

Em relação à organização, este trabalho estrutura-se em três capítulos, além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências.

No primeiro capítulo, apresento os estudos correlatos e o arcabouço conceitual que fundamenta este estudo. Especificamente quanto às concepções de conflitos na sala de aula, baseio-me em autores como Alarcão (2018), Casassus (2002), Chrispino (2007), Chrispino e Chrispino (2011), De Vries e Zan (2007), Galvão (2014), Vasconcelos (2009, 2020), Vinha *et al.* (2016) e Wallon (1968, 1971); para tratar de mediação de conflitos, trago o aporte teórico de Bolzani (2022), Chrispino (2007), Chrispino e Chrispino (2011), Ferrão (2020), Fontenele (2022), Freire (2021, 2022), Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020), Pereira (2021), Queiroz (2019), Tordin (2020) e Torremorell (2021); sobre necessidades formativas, alinho-me a André (2010), Garcia (1999), Gatti (2010), Imbernón (2009, 2011) e Placco e Silva (2014); e sobre formação continuada de professores, fundamento-me nos trabalhos de André (2010), Garcia (1999), Gatti (2010), Imbernón (2009, 2011), Placco e Silva (2014), Souza e Placco (2016) e Vasconcelos (2020).

No segundo capítulo, primeiramente, explicito a metodologia adotada, bem como o lócus de pesquisa e os participantes envolvidos. Em seguida, discorro, em detalhes, sobre os procedimentos de produção e análise dos dados.

No terceiro capítulo, procedo à análise e discussão dos dados, a fim de oferecer uma visão mais aprofundada e sistemática dos resultados alcançados.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”
Paulo Freire (2022, p. 40)

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos os estudos correlatos, bem como o aporte teórico que fundamenta este trabalho, no tocante aos conceitos basilares de conflitos na sala de aula, mediação de conflitos, necessidades formativas e formação continuada de professores.

1.1 Estudos correlatos: mapeamento de pesquisas

A fim de identificarmos as pesquisas correlatas que trazem as principais discussões sobre as necessidades formativas de professores na mediação de conflitos entre alunos, nosso objeto de estudo, empreendemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de uma plataforma digital respeitada no meio acadêmico e por oferecer um conjunto amplo de trabalhos realizados sobre a temática.

Em um primeiro momento, empreendemos a busca utilizando termos correlatos ao presente estudo sem empregar qualquer tipo de filtro. Assim, utilizamos a palavra-chave “mediação de conflitos”, o que fez com que o sistema localizasse 1.331 pesquisas. Diante da grande quantidade de estudos, refinamos a busca, dessa vez com o termo “mediação de conflitos escolares”, o que resultou em 345 pesquisas, número ainda expressivo de trabalhos. Por essa razão, refinamos ainda mais a busca, estabelecendo um recorte temporal que considerasse trabalhos publicados nos últimos cinco anos, de 2019 a 2024, o que resultou em 146 pesquisas.

Para restringir ainda mais o resultado e considerando o objetivo deste estudo no que diz respeito a investigar as necessidades formativas dos professores com relação à mediação de conflitos, utilizamos o recurso da busca avançada. Assim, além da expressão “mediação de conflitos escolares”, adicionamos a palavra-chave “necessidades formativas”, estratégia que nos permitiu identificar seis pesquisas, sendo três teses e três dissertações.

Adicionalmente, para localizar estudos que tratassem da formação continuada dos professores na mediação de conflitos, usamos, na busca avançada, a combinação dos termos “mediação de conflitos escolares” e “formação continuada”, que retornou

39 trabalhos. Considerando esses 39 estudos mais as quatro pesquisas identificadas por meio da combinação “mediação de conflitos escolares” e “necessidades formativas”, chegamos a um total de 43 trabalhos. Ao procedermos à leitura de todos os títulos e à análise detalhada dos resumos, identificamos cinco pesquisas, elencadas no Quadro 1, que mais se aproximavam do objetivo desta dissertação.

Quadro 1 - Títulos de pesquisas selecionadas para este estudo

Tipo	Local da pesquisa	Ano da defesa	Título	Autor
Dissertação	São José do Rio Preto (SP)	2019	Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada	QUEIROZ, Deise Maciel de
Dissertação	Campinas (SP)	2020	Retecendo voz e vez: o papel das assembleias de classe na mediação e resolução de conflitos	TORDIN, Denise Cristina
Tese	Santa Maria (RS)	2020	Saber da não violência na formação docente: processos autocompositivos como mediação às violências no contexto escolar	FERRÃO, Iara da Silva
Dissertação	São Paulo (SP)	2021	A formação dos mediadores de conflitos na rede municipal de São Paulo – diretoria regional de educação Pirituba/Jaraguá	PEREIRA, Paula Virgínia Alves
Tese	Franca (SP)	2022	Formação de profissionais da educação para resolução de conflitos em escolas públicas	BOLZANI, Berenice

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, detalhamos as especificidades de cada um dos cinco trabalhos anteriormente relacionados, explicitando objetivo geral, metodologia e principais resultados. Posteriormente, tratamos dos aspectos neles verificados e que têm confluência com esta dissertação, contribuindo para seu desenvolvimento.

Queiroz (2019), em sua dissertação de mestrado, definiu como objetivo geral investigar as possíveis mudanças de concepções sobre justiça restaurativa e conflitos

na escola após a participação de docentes e gestores escolares em um curso de formação continuada.

A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa e utilizou as técnicas de estudo de caso e análise documental. O lócus de investigação foi o curso de extensão universitária “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, ofertado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Participaram do curso 43 profissionais de dez instituições escolares de dois municípios do interior paulista. Os dados foram produzidos mediante o preenchimento de portfólios pelos participantes, no início e no final do curso, analisados por meio da técnica denominada análise de conteúdo.

Os resultados indicaram mudanças significativas nas concepções dos participantes. Inicialmente, as concepções de justiça restaurativa incluíam aspectos como mediação, contraponto ao modelo vigente e restauração de relações. As principais mudanças observadas pela pesquisadora foram: superação do paradigma da justiça retributiva, substituindo a intervenção judiciária e restauração da ordem por práticas restaurativas focadas na mediação e na restauração das relações e ampliação do entendimento de justiça restaurativa, de um processo de mediação para uma concepção mais ampla, com envolvimento da comunidade escolar como atora integral do processo. Em relação aos conflitos escolares, as mudanças incluíram uma nova valoração dessas situações, superando a visão de que são sinônimos de indisciplina e violência, e destacando a importância da reflexão, da escuta, da busca por soluções coletivas e da educação para a convivência.

Tordin (2020), por sua vez, apresentou, como objetivo geral, em sua pesquisa de mestrado, compreender o papel das assembleias de classe no âmbito escolar. Para essa discussão, fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Edgar Morin, no intuito de compreender o conceito de ética complexa e de identificar as conexões entre essa temática e as assembleias de classe. Considerando o contexto de escolas municipais de Campinas (SP), refletiu sobre como o desenvolvimento da ética complexa pode interferir na formação de crianças e de jovens.

Para a produção de dados, utilizou a entrevista semiestruturada, a fim de ouvir cada participante em relação às suas concepções sobre as seguintes temáticas: conflito e sua mediação, ética, relações humanas e assembleias de classe. Nas nove unidades educacionais pesquisadas, dialogou com oito diretores, sete orientadores pedagógicos e nove pedagogos que atuavam em turmas de 5º ano, totalizando 24 entrevistas.

As assembleias de classe revelaram pautas de interesse dos estudantes, frequentemente relacionadas às suas curiosidades. Estas deveriam ser mais aprofundadas pelas educadoras, ou seja, deveriam buscar conexões interdisciplinares e minimizar a fragmentação do conhecimento, ideia esta defendida por Morin (2002, 2013) e por Morin, Ciurana e Motta (2009). Nessa direção, concluiu que a assembleia de classe é uma prática pedagógica com relevante potencial para favorecer a compreensão da ética complexa, pela perspectiva de Morin (2017), se houver uma organização pedagógica que favoreça a prática de reflexões e de exercícios de autoconhecimento, assim como a aproximação com a literatura, no sentido de compreender as atitudes provenientes da condição humana.

Ferrão (2020), em sua tese de doutorado, estabeleceu como objetivo geral investigar o saber da não violência na formação docente e os processos autocompositivos como mediações à violência escolar. Além disso, buscou compreender a importância da formação docente e dos saberes da profissão, bem como apresentar o “saber da não violência” como uma possibilidade para lidar com situações de violência no âmbito escolar.

Participaram da pesquisa professores de diferentes níveis e áreas de ensino, todos envolvidos com o contexto da escola. Esses profissionais foram selecionados para compartilhar suas percepções e experiências relacionadas à convivência escolar, mediação de conflitos e formação continuada. O número exato de participantes não foi localizado na tese. O contexto geográfico e institucional da pesquisa abrangeu escolas com diferentes realidades de violência e convivência. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, que se fundamenta na interpretação e compreensão do sentido dos textos, eventos ou fenômenos, considerando o contexto em que foram originados. Segundo Ferrão (2020), a abordagem enfatiza o diálogo entre o intérprete e o objeto de estudo, permitindo que novos significados emergam a partir dessa interação.

Os principais achados da pesquisa destacam que a violência é o exato oposto da educação e que o “saber da não violência” é uma ferramenta essencial para a formação de professores contra a barbárie. A pesquisa propõe a ressignificação de conceitos sobre justiça restaurativa, mediação de conflitos e círculos de justiça restaurativa, enfatizando uma postura reflexiva de natureza filosófica, atravessada pela dimensão da experiência formativa que mobiliza conhecimentos profundos, calcados na arte, na cultura e nos clássicos.

Já Pereira (2021), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo principal investigar a formação continuada dos mediadores de conflitos e se eles tinham conhecimento das estratégias da Disciplina Restaurativa e dos princípios da Educomunicação. Sua hipótese é de que uma formação qualificada para os mediadores de conflitos, baseada na Disciplina Restaurativa e nos princípios da Educomunicação, poderia minimizar os efeitos colaterais da violência nos espaços escolares.

A metodologia adotada caracterizou-se como de natureza quali-quantitativa, de abordagem exploratória. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários semiabertos aplicados por meio de formulários eletrônicos. Inicialmente, a pesquisa estimava alcançar cerca de mil mediadores de conflitos das escolas municipais da região estudada. Contudo, em virtude das limitações impostas pela pandemia e da necessidade de alterar o formato de aplicação, foram obtidas 114 respostas. A análise dos dados seguiu a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2020) e evidenciou que uma parcela significativa dos mediadores não participa das reuniões formativas oferecidas pela Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICÉU). Esse baixo índice de participação revela uma lacuna na formação contínua dos mediadores de conflitos, o que fragiliza as ações desenvolvidas pelas comissões de mediação.

Os resultados apontam para a necessidade de revisão dos processos de formação, de forma a torná-los mais potentes e eficazes. Nesse sentido, as práticas individuais e coletivas dos mediadores precisam ser monitoradas e constantemente revistas para garantir a eficácia das estratégias de mediação de conflitos.

Bolzani (2022), em sua tese de doutorado, estabeleceu como objetivo geral a formação dos profissionais da educação em técnicas e ferramentas básicas de mediação e de justiça restaurativa, para o tratamento dos conflitos no ambiente escolar.

Para a produção de dados, realizou a pesquisa com 28 orientadores educacionais da Secretaria de Educação de um município do interior paulista. A pesquisa qualitativa e intervenciva, de perspectiva longitudinal, visou formar esses profissionais em técnicas básicas de mediação e justiça restaurativa. Os dados foram produzidos por meio de um questionário composto por 16 questões, incluindo a técnica do incidente crítico, aplicada antes e depois da formação. A análise de conteúdo identificou três categorias principais: percepções que emergem nas

situações de conflitos, fatores que influenciam a qualidade da convivência e estratégias utilizadas na resolução de conflitos.

Os resultados indicaram que os objetivos do estudo foram alcançados: houve transformação das estratégias de mediação de conflitos e promoção de ambientes escolares mais harmoniosos e saudáveis, com destaque para a importância da continuidade dos estudos e intervenções voltadas à redução e prevenção da violência no ambiente escolar. Antes da intervenção, os participantes utilizavam principalmente conhecimentos de senso comum e estratégias disciplinares individualizadas, como suspensões, que não resolviam os conflitos efetivamente. Após a intervenção, observou-se uma mudança paradigmática: os profissionais adotaram técnicas de escuta ativa, identificação de sentimentos e interesses, inversão de papéis, empatia e respeito às diferenças.

Quanto a aspectos dos estudos correlatos citados que repercutem nesta dissertação, contribuindo de forma relevante para a fundamentação teórica, destacamos, inicialmente, a tese de Ferrão (2020), que enfatiza a importância de capacitar professores para atuar de forma reflexiva e ética na mediação de conflitos, alinhando-se à proposta desta pesquisa, que ressalta a necessidade de uma formação continuada voltada ao desenvolvimento da gestão emocional e de competências técnicas dos docentes. Dessa forma, a pesquisa de Ferrão amplia a compreensão acerca das práticas de mediação e reforça a urgência de uma formação docente comprometida com a construção de uma cultura de paz no contexto escolar.

A dissertação de Tordin (2020) também contribui significativamente para a fundamentação teórica deste trabalho. O estudo destaca que as assembleias, ao promoverem o diálogo e a escuta ativa entre estudantes e educadores, favorecem a vivência de processos democráticos e a mediação de conflitos de modo mais humanizado. Essa abordagem converge para os objetivos desta pesquisa, pois evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam a convivência ética e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para uma mediação eficaz no contexto escolar.

Por sua vez, o estudo de Queiroz (2019), relativo às mudanças nas concepções de educadores sobre justiça restaurativa e conflitos escolares após a participação dos docentes em um curso de formação continuada, e o de Bolzani (2022), sobre a formação continuada de professores e técnicas de mediação e justiça restaurativa, evidenciaram que a formação continuada pode promover mudanças significativas

tanto nas concepções quanto nas práticas docentes. Esses estudos demonstram que formações bem estruturadas e fundamentadas em abordagens como a justiça restaurativa e a mediação de conflitos contribuem para que os educadores adquiram novos entendimentos sobre suas práticas, revisem paradigmas tradicionais e implementem estratégias mais eficazes para a mediação de conflitos no ambiente escolar. Assim, os achados dessas pesquisas corroboram a relevância de uma abordagem formativa que conte com as necessidades específicas dos professores e a realidade de suas práticas pedagógicas, reforçando a importância de formações alinhadas às demandas do contexto educacional contemporâneo.

Por fim, o trabalho de Pereira (2021), sobre o conhecimento dos mediadores acerca das estratégias de disciplina restaurativa e dos princípios de educomunicação, fornece subsídios teóricos e evidências de que uma formação qualificada para mediadores de conflitos pode minimizar os efeitos colaterais da violência nos espaços escolares, aspecto que consideramos de grande valor para nossa pesquisa.

De modo geral, cada um desses estudos foi selecionado por sua contribuição significativa para a compreensão dos diversos aspectos relacionados à mediação de conflitos escolares. Eles fornecem uma base teórica e empírica sólida para justificar a importância da formação continuada, abordando tanto as mudanças conceituais quanto as práticas necessárias para promover dinâmicas de sala de aula que sejam mais inclusivas e pacíficas.

A análise das pesquisas correlatas reforça a importância de uma abordagem multifacetada e contínua na formação dos professores para a mediação de conflitos (André, 2010; Imbernón, 2009).

Em continuidade à nossa exposição, passamos a apresentar os conceitos teóricos pertinentes aos conflitos na sala de aula e sua complexidade.

1.2 O conflito como parte do cotidiano

As percepções individuais do mundo são moldadas por experiências prévias, crenças, valores culturais e contextos sociais específicos, resultando em diferentes formas de interpretar situações. Nesse sentido, o conflito emerge não como uma consequência objetiva de ações concretas, mas como um fenômeno subjetivo,

condicionado pelas interpretações dos indivíduos e dos grupos envolvidos. Enquanto para alguns determinada situação pode parecer conflituosa, para outros, pode ser vista como um mal-entendido ou até mesmo como uma oportunidade de diálogo. Assim, o conflito não reside, necessariamente, nas ações, mas nas interpretações a elas atribuídas.

Na prática escolar, isso significa que cada criança percebe os conflitos de maneira única, o que exige do docente uma postura sensível e aberta para identificar e lidar com essas percepções. O conflito, longe de ser apenas um obstáculo, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento e de empatia entre os alunos.

De acordo com Wallon (1990) *apud* Galvão (2014, p.121), “as vicissitudes da vida escolar vão possibilitar a diferenciação da personalidade da criança”, entendimento que enfatiza o papel do ambiente escolar no processo de desenvolvimento da personalidade infantil; a escola, com suas exigências e desafios, constitui um espaço no qual as crianças lidam com diferentes situações, as quais contribuem para a formação de sua identidade. As “vicissitudes” podem incluir conflitos interpessoais e exigências acadêmicas, que, para além de gerar eventuais frustrações, possibilitam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Na escola, a criança interage intensamente com seus pares, o que a desafia a se posicionar, dialogar e buscar formas de resolver conflitos. Essas interações contribuem para o desenvolvimento de uma identidade segura e autônoma, assim como uma consciência mais apurada sobre si mesma e sobre suas relações com os outros. Por meio das interações sociais e cognitivas presentes no ambiente escolar, ela começa a reconhecer-se como um ser único, bem como a diferenciar as próprias reações, emoções e formas de pensamento das dos demais. Wallon (1968) sugere que essa diversidade de vivências na escola é essencial para que a criança construa a própria identidade, compreendendo-se como um indivíduo distinto.

Para esse autor, o desenvolvimento pessoal é marcado por conflitos, nos quais são necessários escolher entre atividades antigas e novas. Ele destaca que submeter-se a uma norma imposta por outro implica transformação, o que pode levar à perda temporária da capacidade de regular o próprio comportamento de forma funcional. No entanto, a resolução desses conflitos não segue um padrão uniforme, e cada experiência deixa marcas singulares em quem a vivência.

A instituição escolar, como ambiente caracterizado pela diversidade de atores e perspectivas, é suscetível a conflitos de origens variadas. Entretanto, na sala de aula, os docentes têm dificuldade para identificar as diferentes circunstâncias de desentendimentos entre os alunos, abordando-os somente quando se manifestam de maneira violenta. Vasconcelos (2020) argumenta que é necessário desenvolver uma consciência sobre as diversas circunstâncias em que os conflitos surgem, de modo a identificar previamente, em cada situação específica, os diferentes sentimentos, valores, expectativas e interesses envolvidos que podem refletir uma cultura de dominação, caracterizada pela desigualdade e hierarquia, ou uma cultura de paz e direitos humanos.

Ao possibilitar que o conflito se desenvolva de maneira saudável, como propõe Chrispino (2011), o professor assume um importante papel: discutir a mediação como um meio de transformar os conflitos em experiências de crescimento social. Alarcão (2018) argumenta que o educador reflexivo atua não apenas como mediador, mas também como orientador de uma prática que considera o contexto social e individual de cada aluno, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e colaborativa.

O conflito, quando bem mediado, pode se transformar em uma oportunidade para desenvolver habilidades sociais e interpessoais, assim como para promover o crescimento pessoal. Para Vasconcellos (2009, p. 221), “os conflitos podem dar origem a novas formas de relacionamento e de organização do trabalho pedagógico. A tarefa, portanto, não é negá-los ou camuflá-los, mas buscar a sua adequada mediação”. Apesar de haver esse entendimento, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para identificar e gerenciar conflitos em sala de aula, assim, acabam por adotar uma postura autoritária, o que pode resultar na reincidência dos problemas.

Segundo Chrispino (2007, p. 23), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” e se origina da diferença entre interesses, desejos e aspirações. Todos nós que vivemos em sociedade, de alguma forma, já vivenciamos o conflito; ele é parte integrante da vida, do cotidiano social, tanto contemporâneo quanto antigo.

Vasconcelos (2020, p. 29) conceitua conflito como “um fenômeno inerente às relações humanas”, por isso sua imagem deve ser desprovida de conotação negativa, uma vez que, na interação interpessoal não é possível haver harmonia completa, dada

a singularidade inerente a cada indivíduo, cuja identidade é moldada por distintas experiências e circunstâncias existenciais e pessoais.

No ambiente escolar, é comum ocorrer conflitos entre os alunos, o que pode refletir nas aulas de forma negativa, desestabilizando as relações e, consequentemente, o rendimento nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, Casassus (2002, p.115) afirma que “a qualidade da aprendizagem dos alunos é em grande parte influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala de aula, e a qualidade dos processos de aula passa pela compreensão que os docentes têm do que lá ocorre”. Nesse aspecto, a gestão adequada dos conflitos pode ser uma possibilidade de manter o ambiente harmônico para, assim, potencializar o aprendizado de crianças e jovens.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças começam a desenvolver maior consciência social e a explorar suas habilidades de interação e regulação emocional (Tognetta, 2013). Essa fase é marcada por conflitos, como disputas por materiais, dificuldades em respeitar turnos de fala, resistência às normas, e até mesmo pelo surgimento de comportamentos de exclusão social. As crianças dessa faixa etária começam a testar os limites das regras e precisam de mediação para entenderem que o conflito pode ser uma oportunidade para encontrar soluções coletivamente. Ao integrar-se a diferentes grupos, a criança desempenha diversos papéis e passa a ter uma percepção mais clara da própria identidade. Nesse sentido, a escola, como ambiente propício a diferentes vivências sociais, “desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança”, que passa a experimentar interações diversas daquelas do grupo familiar (Galvão, 2014, p. 101).

Na concepção de Wallon (1971), nessa fase, a criança vivencia o “estágio do personalismo”, caracterizado pela busca de autoafirmação e pela oscilação entre comportamentos de oposição e cooperação. O conflito, portanto, é parte natural do desenvolvimento e pode ser usado como um recurso pedagógico que favorece a construção da identidade e da autonomia. Nesse estágio, a criança começa a compreender a importância das relações interpessoais, testando seus limites e aprendendo a negociar com o outro. Nesse contexto, a atuação docente na mediação de conflitos torna-se essencial, uma vez que promove a empatia e a resolução colaborativa. Assim, é indicado que a intervenção docente busque um equilíbrio entre o estabelecimento de limites claros e o incentivo à autonomia dos alunos.

Segundo Vinha *et al.* (2016), muitos professores demonstram falta de experiência e confiança na gestão de conflitos entre alunos, o que os leva a considerar que a resolução de situações desse tipo não se insere na sua função profissional. Consequentemente, isso acarreta resultados desfavoráveis, uma vez que as intervenções rígidas, frequentemente, geram reações violentas por parte dos alunos. Assim, perde-se a oportunidade de auxiliá-los na aquisição de habilidades de autorregulação, respeito ao próximo e desenvolvimento da cidadania. Nas palavras de Vinha *et al.* (2016, p. 100), “quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável”.

Para Chrispino (2007, p. 7), a abordagem apropriada do conflito, no contexto escolar, tem vantagens que muitas vezes não são percebidas por aqueles que tentam evitá-lo como:

- ensinar a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- permitir o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- ajudar a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- permitir perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- racionalizar as estratégias de competência e de cooperação;
- ensinar que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Essas vantagens comprovam que quando o conflito, na conjuntura escolar, é tratado de modo adequado, pode se transformar em uma poderosa ferramenta educativa capaz de contribuir para que os estudantes reflitam sobre o conflito e possam aprender com a experiência.

Como observa o autor, a mediação de conflitos precisa enfatizar que, embora o desentendimento seja parte do processo de interação, deve ocorrer dentro de limites que garantam um ambiente de respeito e segurança (Chrispino, 2007). Esses limites são especialmente importantes para evitar que comportamentos disruptivos prejudiquem o clima escolar e o desenvolvimento emocional dos alunos, conforme

destaca Casassus (2002) ao discutir o impacto da qualidade das interações na sala de aula.

Nas palavras de De Vries e Zan (2007, p. 17), “o ambiente sociomoral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança”. Essa experiência engloba os relacionamentos entre os estudantes, a relação deles com os docentes, o envolvimento com o processo de aprendizado e a observância às regras estabelecidas. Instituições de ensino que promovem um ambiente sociomoral coercitivo, que demanda dos estudantes subserviência e conformidade, acabam por minar a iniciativa, a autonomia e a capacidade reflexiva deles.

Na contramão desse ambiente, a mediação de conflitos surge como uma prática capaz de transformar as contendas em oportunidades de aprendizado. Como já pontuamos, quando bem conduzido, o conflito em sala de aula tem papel vital no desenvolvimento pessoal e social de todos os envolvidos. Essa abordagem alinha-se às práticas de uma educação em direitos humanos, que prioriza o respeito, a empatia e a cooperação como valores fundamentais para a convivência em sociedade.

1.3 Mediação de conflitos: cultivando diálogos e aprendizagens

A mediação de conflitos em sala de aula pode adquirir relevância significativa, destacando-se como prática essencial para fomentar um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo, integrado à dinâmica educativa voltada à valorização dos direitos humanos.

Conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) (Brasil, 2018a, p. 19), “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e deve permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação”. A esse princípio norteador subjaz a importância de cultivar um ambiente escolar que favoreça a convivência pacífica e a resolução de conflitos por meio de práticas pedagógicas inclusivas e participativas. O documento reforça essa perspectiva ao propor

[...] ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições

ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (Brasil, 2018a, p. 22).

O enfoque na resolução de conflitos destaca a necessidade de abordagens que vão além da mera disciplina e englobem a promoção do diálogo, da empatia e do entendimento mútuo.

Além do documento citado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b, p. 67) elenca, entre as competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, a capacidade de:

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Essa competência reforça a necessidade de uma comunicação eficaz e multifacetada como ferramenta para a mediação de conflitos e para a construção de um ambiente colaborativo.

Notamos que a legislação brasileira enfoca o trabalho escolar voltado para o incentivo ao diálogo, à construção da boa convivência e à resolução de conflitos por meio de processos participativos e democráticos. As diretrizes e normas educacionais estabelecidas pela BNCC e pelas diretrizes da EDH não apenas reconhecem a importância da mediação de conflitos, mas também enfatizam que a educação deve ser um instrumento para promover a paz, a tolerância e a cooperação entre os estudantes. Esse enfoque destaca o compromisso do sistema educacional com a formação de cidadãos capazes de resolver conflitos de maneira pacífica e construtiva, valorizando a diversidade e respeitando os direitos humanos.

Chrisspino (2007, p. 17) conceitua a mediação de conflitos como um “procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável”. Esse processo proporciona uma estrutura neutra e colaborativa na qual as partes envolvidas têm a oportunidade de expressar suas preocupações, aprimorar suas habilidades de escuta ativa e promover o trabalho conjunto para encontrar soluções.

Segundo Torremorell (2021, p.11), o objetivo da mediação escolar é “[...] contribuir para estruturar um clima de relacionamento construtivo, seguro e saudável,

a fim de que todos possam experimentar a proteção e o afeto que lhes permitirão arriscar-se, dia após dia, a fazer algo que desconhecem, para aprender algo novo". O respeito, a empatia, o diálogo e o senso de pertencimento são construídos por meio da promoção da paz, uma vez que, se essa abordagem não for adotada, é comum que todos recorram a mecanismos de controle, cujas consequências, na maioria das vezes, são desastrosas.

Chrispino e Chrispino (2011), em sua abordagem sobre as vantagens da mediação de conflitos no contexto escolar, ressaltam a construção de um ambiente educativo mais saudável e inclusivo. Em relação às vantagens, inicialmente, a mediação promove uma visão positiva do conflito, desmistificando a ideia de que ele é sempre negativo e abrindo espaço para que seja encarado como uma oportunidade de aprendizado e crescimento, enfoque que contribui para o fortalecimento de um sentimento de cooperação e fraternidade, essencial para a comunidade escolar se tornar mais unida e solidária.

Além disso, acrescentam os autores, a mediação proporciona sistemas organizados para enfrentar a escalada de problemas, desde divergências até a violência, oferecendo uma abordagem estruturada para lidar com os desafios. As técnicas de mediação podem melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e ter um impacto positivo no "clima escolar", tornando-o mais harmonioso e propício ao aprendizado.

Nesse sentido, Galvão (2014, p. 105) complementa ao destacar que, para além das técnicas de mediação, o controle emocional dos professores é uma habilidade crucial. Ele ressalta que:

[...] nas interações marcadas pela elevação da temperatura emocional, cabe ao professor tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la [...] ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade.

Esse ponto reforça que o professor, ao se manter emocionalmente estável, não apenas controla o ambiente de forma mais eficaz, mas também influencia positivamente o comportamento dos alunos. Galvão (2014, p. 104), baseado na análise walloniana sobre as emoções, sugere ainda que "quanto maior clareza o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência, encontrar

caminhos para solucioná-los". Assim, o autoconhecimento do professor frente aos conflitos ajuda a reduzir a "temperatura emocional" em sala de aula, permitindo enxergar as situações com maior objetividade e favorecendo uma resolução de conflitos mais eficiente e construtiva.

Observa-se que as vantagens da mediação de conflitos na escola vão além da resolução de conflitos em si, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na resolução de problemas e para a criação de um ambiente propício aos processos de ensino e de aprendizagem. Essa abordagem tem a capacidade de estimular manifestações de solidariedade, cooperação e confiança nas interações sociais no ambiente escolar e esses benefícios destacam a importância de considerar a mediação como uma abordagem valiosa na gestão das dinâmicas escolares.

Em um relato de experiência, Fontenele (2022, p. 200) afirma ter assumido uma sala de 3º ano dos anos iniciais, após dois anos de ensino remoto devido à pandemia de covid-19. Ela verificou que os alunos retornaram às aulas presenciais com dificuldades de relacionamento com os colegas, com os professores e com os profissionais da escola, além de apresentarem ansiedade e apreensão. Diante de sua participação em um curso de mediação escolar, a docente optou por aplicar os princípios inerentes a essa estratégia, os quais compreendiam a valorização de "questões", "sentimentos" e "interesses" dos envolvidos no conflito, elementos preconizados pela autora como fundamentais a serem considerados no contexto de uma mediação. Por meio do estabelecimento de diálogo e da prática da escuta ativa, a professora relata ter acolhido alunos e seus familiares com a intenção de proporcionar um ambiente seguro. No âmbito de sua sala de aula, a docente visou, com essa experiência, efetivar a percepção dos alunos como "valorizados e respeitados enquanto cidadãos, que fazem parte de uma sala de aula, de uma escola e de uma sociedade (Fontenele, 2022, p. 200)". No cotidiano, ela atribuía destaque aos aspectos positivos do comportamento e às habilidades acadêmicas, reiterando sua crença no potencial dos estudantes para aprimorar tanto o comportamento quanto o desempenho educacional deles.

Fontenele (2022) ressalta a relevância de uma formação em mediação enriquecida por fundamentação teórica, a fim de conferir à prática uma perspectiva genuinamente prospectiva, assegurando, dessa maneira, sua excelência. É imprescindível adotar uma postura que reconheça os conflitos não como elementos adversos, mas como oportunidades de crescimento, sendo que na mediação, esse

fenômeno social assume uma trajetória renovada. A organização de rodas de conversa foi implementada pela professora, proporcionando às crianças uma oportunidade para que expressassem suas vivências do final de semana, do cotidiano e de passeios, entre outras. Esse procedimento facilitou o estabelecimento de laços afetivos entre a docente e os alunos, propiciando, assim, uma comunicação mais efetiva entre as partes.

A introdução da leitura de obras paradidáticas cujos temas abordavam aspectos relacionados à convivência social e aos valores tornou-se parte integrante da rotina da sala de aula, seguida por debates decorrentes das narrativas apresentadas, gerando momentos reflexivos. Conforme relatado por Fontenele (2022, p. 200), “a partir das discussões realizadas, os alunos começaram a ficar mais abertos ao diálogo e começaram a me procurar para realizar as mediações, que eu chamava de Momentos de conversa”. Em conformidade com os princípios da mediação, a docente praticava a escuta ativa com os envolvidos, proporcionando espaço para ambos expressarem suas perspectivas, identificando, assim, sentimentos e interesses em pauta.

Posteriormente, elaborava um resumo do ocorrido, enfatizando a importância da convivência harmoniosa, do respeito ao próximo, e destacando os valores e princípios inerentes a uma boa convivência. Após decorrido um intervalo desde os acontecimentos, a docente revisava suas anotações e conduzia uma avaliação conjunta com as crianças, que se sentiam à vontade para compartilhar seus receios, suas angústias, seus conhecimentos e suas aspirações, possivelmente resultando em uma melhoria na socialização.

Com o novo posicionamento em sua prática pedagógica, Fontenele (2022, p. 200) pontuou que seu relacionamento com os alunos melhorou, como evidenciado: “o papel da escuta foi fundamental em todo o processo. Ouvindo o estudante, eu era capaz de melhor entendê-lo, e, assim, podia melhor ajudá-lo em todos os aspectos: psicológicos, afetivos, cognitivos e sociais”.

Para Fontenele (2022), os professores precisam se manter atentos às transformações sociais e globais, pois estas repercutem na cultura escolar e impactam a convivência. Assim, torna-se essencial implementar mudanças institucionais na abordagem dos conflitos que podem surgir.

Chrispino (2007, p. 23) sugere que o “primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes

devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades". O autor acrescenta que é essencial levar em consideração as particularidades de cada instituição escolar, a fim de identificar os conflitos e desenvolver estratégias para a mediação. Vale ressaltar que não há uma receita pronta para aplicação desse processo.

Nesse sentido, Torremorell (2021, p. 21) enfatiza que "a mediação é muito mais que um 'método', porque não se define com técnicas, passos ou instrumentos, e sim de acordo com valores humanos como entendimento, solidariedade, justiça, criatividade, reconciliação e paz". Portanto, é vital compreendê-la como um processo dinâmico e complexo que visa à reparação e à reconciliação.

De modo geral, a mediação de conflitos, conforme apontado por Chrispino (2007) e Fontenele (2022), não apenas facilita a resolução de disputas, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, escuta ativa e valorização das diferenças. Segundo Galvão (2014, p. 104), considerando a perspectiva walloniana sobre emoção, "quanto maior clareza o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência, encontrar caminhos para solucioná-los". Assim, o autoconhecimento do professor diante dos conflitos contribui para reduzir a tensão emocional na sala de aula, possibilitando uma análise mais objetiva das situações.

Para que o professor possa antecipar-se aos conflitos, é indicado que ele observe atentamente as interações em sala de aula, identifique possíveis sinais de tensão e implemente práticas que fomentem o diálogo e a empatia. A prevenção inclui a criação de um ambiente seguro, no qual os alunos se sintam à vontade para expressar suas emoções e resolver pequenas divergências antes que se tornem conflitos maiores.

Com base nas teorias apresentadas e nos estudos de Chrispino (2007), Fontenele (2022) e Galvão (2014), é possível propor uma série de observações práticas para auxiliar os professores no manejo dos conflitos em sala de aula. A seguir, elaboramos um quadro que orienta a atuação docente em três momentos críticos: antes, durante e depois do conflito.

Antes do conflito: fase preventiva, em que o foco está na criação de vínculos, no estabelecimento de regras claras e na observação dos sinais que possam indicar

potenciais conflitos; o professor precisa se preocupar em construir um ambiente acolhedor e seguro.

Durante o conflito: momento da intervenção, em que é importante manter o controle emocional, mediar o conflito de forma colaborativa e incentivar os alunos a entenderem as perspectivas uns dos outros; a escuta ativa e a reversibilidade são fundamentais.

Depois do conflito: momento de reflexão e análise do que foi aprendido com o conflito, bem como de reforçar o cumprimento de regras estabelecidas e promover a socialização saudável; o professor deve avaliar como o conflito contribuiu para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

No Quadro 2, elencamos as etapas sugeridas, bem como as ações preventivas e interventivas para o corpo docente.

Quadro 2 - Observações e ações relacionadas a conflitos em sala de aula

Etapas	Aspectos a observar	Ações do professor
ANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de grupo e sinais de tensão. - Comportamentos emocionais e alterações na postura dos alunos. - Construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover atividades que incentivem a socialização e o diálogo. - Estabelecer regras de convivência claras e acordadas. - Implementar momentos de escuta e reflexão coletiva.
DURANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Emoções expressas e reações durante o conflito. - Participação e observação de outros alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar com controle emocional e modelar comportamento calmo. - Mediar com escuta ativa e imparcialidade. - Incentivar a troca de perspectivas entre os envolvidos.
DEPOIS	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto emocional e social nas interações pós-conflito. - Observação de mudanças na dinâmica entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir com os alunos sobre as aprendizagens advindas do conflito. - Reforçar os acordos estabelecidos e promover um retorno positivo ao convívio. - Realizar acompanhamento para garantir a manutenção de

		um ambiente colaborativo.
--	--	---------------------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A adoção de estratégias eficazes de mediação de conflitos, aliada ao controle emocional dos professores, desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar mais harmônico e colaborativo. Ao compreender os fatores que provocam os conflitos e ao manter uma postura racional e equilibrada, o professor se torna não apenas um mediador ativo, mas também um modelo de comportamento para os alunos. A capacidade de transformar momentos de tensão em oportunidades de diálogo e aprendizado contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, escuta ativa e respeito mútuo.

Além disso, essas abordagens preventivas e colaborativas promovem um clima de confiança e cooperação, no qual os alunos se sentem seguros para expressar opiniões, resolver diferenças e construir relações mais saudáveis. Nesse contexto, a mediação de conflitos transcende a simples resolução de problemas, transformando-se em uma ferramenta que fortalece o convívio social e enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao controlar suas reações emocionais e aplicar práticas mediadoras, o professor contribui significativamente para o fortalecimento de um ambiente escolar que valoriza a convivência pacífica e o respeito à diversidade.

1.4 Formação continuada de professores

A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), as discussões sobre a formação de professores ganharam maior relevância no cenário legislativo, o que contribuiu para consolidar orientações para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa legislação estabeleceu um marco importante ao propor parâmetros para a formação docente, incentivando políticas públicas voltadas para a qualificação dos professores, embora não tenha, por si só, desencadeado essas iniciativas.

Apesar de a LDBEN ter proporcionado avanços significativos na formalização da formação de professores, ainda há uma lacuna nesse âmbito em relação a uma perspectiva preventiva e que valorize as vozes e experiências dos docentes.

Antes da promulgação da LDBEN, a formação de professores era, em grande parte, caracterizada por cursos aligeirados e treinamentos que, muitas vezes, não refletiam as demandas cotidianas da prática docente. De acordo com Gatti (2010), os programas de formação inicial e continuada apresentavam abordagem predominantemente teórica, assim, não garantiam a prática necessária para preparar os docentes de forma adequada. Esse descompasso comprometia a qualidade do ensino, uma vez que os professores não tinham o suporte necessário para enfrentar os desafios reais da sala de aula e promover um ambiente inclusivo e harmonioso.

Com o decorrer dos anos, segundo André (2010), cresceu o interesse acadêmico pelas esferas da formação e da prática docente, com aumento significativo da produção científica sobre o tema e crescente visibilidade na mídia. Assim, tornou-se cada vez mais urgente a análise aprofundada da configuração atual desse campo de estudos. O foco desses estudos, complementa a autora, tem se expandido e vem abrangendo desde as dinâmicas formativas nas instituições de ensino até as nuances do exercício da docência em contextos diversos, o que tem motivado a necessidade de compreender não apenas os métodos e conteúdos formativos, mas também as práticas pedagógicas emergentes diante das demandas contemporâneas.

De acordo com Placco e Silva (2014), o formar abarca inúmeras dimensões, entre as quais se destaca a formação continuada, que para elas é

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2014, p. 23).

Essa dimensão, conforme pontuam, é importante para manter o professor motivado e engajado em sua prática profissional, proporcionando-lhe a oportunidade de buscar novas informações, analisá-las criticamente e incorporá-las ao seu repertório de conhecimento, contribuindo, assim, para o enriquecimento de sua formação inicial.

Diante das mudanças políticas e sociais, a formação continuada constitui uma possibilidade fundamental de preparação para os desafios, incertezas e complexidades inerentes ao exercício da docência. Isso requer dos profissionais disposição para lidar com o inesperado, bem como flexibilidade e adaptabilidade

diante das diversas situações que emergem no contexto educacional. Portanto, ao ocorrer em variados contextos e modalidades, a formação continuada possibilita não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o estímulo à busca por novos saberes, proporcionando uma constante aprendizagem.

A formação de professores também pode se configurar como um campo de conhecimento e pesquisa, como defende Garcia (1999). Esse autor discute não apenas a possibilidade de formação individual do docente, mas também um segundo nível, que envolve a participação de um coletivo de professores em atividades de aprimoramento profissional direcionadas às próprias demandas e interesses. Ao examinar as distintas tendências e perspectivas, apresenta a formação de professores como uma

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Concebendo o professor como um profissional do ensino, Garcia (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional dos docentes, fundamentado na valorização do contexto, da estrutura organizacional e da orientação para a mudança. À medida que os docentes adquirem experiências, sabedoria e consciência profissional, por meio de um processo de desenvolvimento, estabelece-se uma identidade individual vinculada a processos de transformação e aprimoramento da profissão docente (Garcia, 1999).

A identidade profissional é o meio pelo qual o docente se reconhece e deseja ser reconhecido. Para Garcia (1999), a identidade profissional é um conjunto de características que define tanto a própria percepção do docente quanto a forma como é percebido pelos demais, constituindo-se como uma construção contínua do seu ser profissional ao longo de sua trajetória. Portanto, essa identidade é suscetível a influências, que podem advir do ambiente escolar, das mudanças implementadas no campo educacional e das dinâmicas políticas vigentes, incorporando componentes como o comprometimento individual, a disposição para aprimorar a prática de ensino,

as convicções pessoais, os valores, o aprofundamento nos temas abordados na formação e na metodologia utilizada em sala de aula, as vivências anteriores e até mesmo a vulnerabilidade intrínseca à natureza da profissão.

A experiência do professor adquire relevância substancial na formação de seus saberes que não são meramente derivados de conhecimentos externos ao contexto escolar, distanciando-se consideravelmente de uma acumulação de técnicas adquiridas por meio de cursos. Frequentemente, a formação de professores é estruturada de maneira hierárquica, com formadores propondo soluções embasadas em problemas padronizados, o que caracteriza o processo formativo como um simples treinamento desprovido da promoção do desenvolvimento social, intelectual e emocional do grupo de professores. Dessa perspectiva, os saberes desenvolvidos por meio da experiência profissional são desconsiderados pelos formadores.

Muitas formações continuadas são estruturadas de forma hierárquica, o que limita a interação e o compartilhamento de experiências entre os docentes. Essa prática pode levar à desconexão entre o conteúdo da formação e as necessidades práticas dos professores. Com frequência, a formação de professores é caracterizada por um modelo em que formadores determinam o conteúdo com base em suposições e problemas padronizados, resultando em processos formativos que não atendem às reais necessidades do grupo docente.

A falta de valorização do conhecimento prático dos professores pelos gestores escolares é um entrave significativo para a eficácia da formação continuada. Muitas vezes, o formador define os temas para as formações baseado exclusivamente naquilo que julga ser necessário, com isso, acaba subestimando as experiências e capacidades intelectuais dos professores. Para que a formação continuada seja realmente eficaz, o professor precisa ser visto não como um receptor de conhecimentos, mas como um agente ativo que traz para o processo formativo suas experiências e saberes práticos.

Conforme Imbernón (2011), a formação deve transcender a simples busca por avanços científicos, didáticos e pedagógicos, representando uma oportunidade para proporcionar momentos de reflexão, atenção e participação. A escuta ativa das contribuições dos professores durante o planejamento da formação é fundamental, garantindo que a prática educativa alinhe-se às necessidades e realidades do contexto escolar.

A análise crítica das práticas docentes fundamentadas em uma base teórica alinhada, conforme discutido por Placco e Silva (2014), representa uma oportunidade para promover uma atitude reflexiva por parte dos professores sobre as próprias ações, sucessos e dificuldades no contexto pedagógico. Essa abordagem também oferece a possibilidade de diálogo e reflexão conjunta entre os colegas, em um ambiente de produção coletiva, perspectiva que enfatiza o desenvolvimento de uma postura avaliativa como dimensão fundamental do processo de formação docente.

Placco e Souza (2006, p. 46) destacam que “o formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências da vida”. Assim, é papel do formador proporcionar um ambiente aberto ao diálogo, permitindo a participação ativa do grupo no processo de organização, planejamento e implementação da formação.

Quanto à relação do professor com os alunos, Tardif e Lessard (2014) observam que ela se caracteriza pela multidimensionalidade, pois abrange aspectos emocionais, jurídicos, normativos, pessoais, entre outros. Essa complexidade torna desafiador para o docente lidar com as relações no dia a dia, uma vez que tais dimensões se entrelaçam, como pontuam os autores: “o professor exerce o papel de um instrutor, mas também de educador, representa um substituto à autoridade paterna, mas ao mesmo tempo precisa agir como profissional; tem que agir como adulto responsável e conseguir relações emocionais com as crianças, etc.” (Tardif; Lessard, 2014, p. 259).

Considerando essa relação, a multiplicidade de personalidades de crianças e jovens se coloca como um desafio significativo para o professor, pois, na maioria das vezes, ele não se depara mais com estudantes passivos e submissos; ao contrário, encontra indivíduos que argumentam e questionam. Assim, como docente, precisa se preparar para lidar com essa nova realidade. Nesse sentido, conforme pondera Garcia (1999, p. 93), “além de conhecimentos, os docentes têm que possuir competências, habilidades, tanto de conduta como cognitivas. Nestas incluem-se as capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto etc.”. Essa perspectiva nos auxilia a compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício de sua prática e reforça a importância de considerar a formação continuada no seu contexto profissional.

Diante do exposto, entendemos que ser professor exige atuar como um profissional das relações, cuja ocupação é profundamente interativa. Assim, precisa se manter atento às dinâmicas e particularidades do ambiente escolar no qual está inserido. O contexto de trabalho docente frequentemente se revela desafiador e, muitas vezes, sofre transformações constantes, por isso é importante que a formação continuada atenda às demandas trazidas pelos docentes e seja compreendida como um processo de aprendizagem durante toda carreira.

1.5 Necessidades formativas

Estrela, Madureira e Leite (1999) conduziram uma análise das imprecisões conceituais e das diferentes categorizações atribuídas ao termo “necessidades formativas” no âmbito da formação de professores, suscitando a seguinte constatação: caso a formação continuada seja configurada com base nas carências, déficits e desafios identificados exclusivamente pelo formador, sem a efetiva participação do docente nesse processo, corre-se o risco de a formação basear-se em um paradigma técnico-instrumental fundamentado na racionalidade técnica. Esse paradigma é caracterizado por um modelo vertical de transmissão de conhecimento, no qual o formador delineia sozinho o processo formativo. Essa abordagem é considerada tradicional, uma vez que se origina unicamente da perspectiva do formador em direção ao formando.

Contudo, ao considerarmos que as necessidades formativas não surgem apenas das dificuldades e lacunas observadas pelo formador, mas também das aspirações e dos interesses manifestados pelos próprios professores no ambiente educacional, adotamos uma visão mais holística. Silva e Almeida (2020) enfatizam que a atuação do coordenador é moldada pelas políticas de avaliação e resultados, que podem condicionar tanto suas práticas quanto as orientações para a formação docente. Essas políticas podem reforçar uma lógica prescritiva e limitar a autonomia dos professores, por essa razão, é importante que a formação permita a participação ativa do corpo docente na identificação das próprias necessidades.

Silva (2020) ressalta que as necessidades formativas estão intrinsecamente relacionadas aos indivíduos e aos contextos nos quais atuam, e são influenciadas pelos valores, que podem variar, resultando em necessidades distintas. Com base nisso, conceitua necessidades formativas

[...] como saberes e condições de trabalho não satisfeitos e necessários para certos objetivos, que podem ser representados como desejos e carências, conscientes ou não conscientes, individuais ou coletivos, representativos de valores surgidos em determinado contexto, dependendo de fatores extrínsecos e intrínsecos (Silva, 2020, p. 11).

A fim de reforçar a existência de diferentes categorizações, apresentamos o Quadro 3, em que pontuamos os conceitos e as tipologias das necessidades formativas no âmbito da formação continuada.

Quadro 3 - Tipologias de necessidades formativas no âmbito educacional

Tipologias de necessidades formativas	Conceitos	Âmbito educacional
Normativas	<p>Impostas pela política educativa, de caráter prescritivo, padronizadas institucionalmente e perspectivadas por especialistas.</p> <p>As ações são destinadas a um grupo e nem sempre correspondem aos seus interesses.</p>	Programas oficiais de ensino.
Percebidas ou sentidas	<p>Percebidas pelos sujeitos, ou seja, a partir de como eles veem suas dificuldades e seus resultados.</p>	Necessidades relacionadas, especialmente, aos métodos de ensino e à geração de necessidade nesse sentido.
Expressas	<p>Refletidas em função da exigência de uma instituição ou de um programa. Expectativa em relação a um resultado.</p>	Consideração daquilo que é expresso, mas que é considerado importante do ponto de vista da instituição ou do programa educacional.
Relativas	<p>Resultantes da comparação de diferentes situações ou grupos.</p>	Comparações possibilitam a identificação das necessidades ausentes.

Fonte: Thomé (2022, p. 6).

As tipologias, divididas em normativas, percebidas ou sentidas, expressas e relativas delineiam as nuances das demandas formativas no âmbito educacional. Ao passo que as normativas são regulamentadas por programas ou resoluções de políticas educacionais, normalmente com base em resultados de avaliações internas ou externas, as expressas refletem as expectativas institucionais, e as relativas surgem da comparação entre diferentes situações ou grupos, permitindo a identificação das necessidades.

O quadro conceitual apresentado oferece uma visão abrangente das diferentes nomenclaturas e concepções de necessidades formativas e evidencia a importância de se considerar não apenas as demandas predefinidas pelos sistemas de ensino ou pelo formador, mas também as percepções individuais e coletivas dos professores, para delinear uma proposta de formação continuada mais eficaz e alinhada às reais necessidades do contexto educacional e de quem nele atua.

Com o objetivo de destacar a importância da participação ativa dos professores na identificação de suas próprias necessidades formativas para uma conscientização gradual por parte dos docentes, é relevante ressaltar a abordagem sugerida por Silva (2020, p. 35), que envolve “obter as informações sobre as necessidades formativas a partir de mais de um grupo de referência e utilizar mais de um tipo de instrumento para a medida (avaliação) e para a obtenção dos dados”. A autora acrescenta que essa abordagem reconhece que a conscientização das necessidades formativas só pode ser efetivamente alcançada quando os próprios professores participam de forma ativa. Afinal, ninguém toma consciência das próprias necessidades sem estar envolvido no processo de identificação e reflexão sobre elas.

Di Giorgi *et al.* (2010, p. 46) delinearam duas abordagens para a análise de necessidades: a primeira corresponde à abordagem positivista, pautada na racionalização das políticas de formação, estabelecendo-as com base em objetivos amplos e, nesse caso, a análise de necessidades ocorre no início da formação; a segunda corresponde à abordagem construtivista, que enfatiza os desejos manifestados pelos professores e integra a análise de necessidades em um processo pedagógico contínuo, ressaltando a participação dos interessados em quase todas as etapas. Dessa perspectiva, considerar as necessidades formativas como relativas, em vez de verdades absolutas, surge como um caminho de atenção, dada sua dependência de indivíduos e contextos específicos.

Nesta pesquisa, adotamos a segunda abordagem, uma vez que o intuito é ir além da análise dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelo grupo docente. Salientamos que a utilização do conceito de necessidades formativas não implica considerar todas as demandas expressas pelo grupo como requisitos inquestionáveis para a formação. Ao contrário, é importante que o formador analise de forma crítica, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo da instituição, bem como as demandas internas, o que é apresentado pelo grupo como necessário, sem perder de vista um aporte teórico que sustente a compreensão aprofundada tanto da prática docente quanto dos desafios enfrentados pelos professores.

Conforme destacam Pereira e Placco (2018, p. 92), “a razão de tomar as necessidades como ponto de partida dos projetos formativos é sua construção coletiva e colaborativa dos processos formativos, de modo que todos se sintam comprometidos com eles e motivados para engajar-se neles”. Essa perspectiva evidencia a relevância de uma abordagem participativa, que estimule o envolvimento ativo dos docentes ao promover a corresponsabilidade na concepção e implementação dos projetos formativos.

As autoras ressaltam que “as necessidades formativas, quando tomadas sob essa perspectiva, ocorrem de forma individual e contextualizada, e referem-se muito mais a uma estratégia de potencialização da formação centrada nos contextos de trabalho docente” (Pereira; Placco, 2018, p. 92). Desse modo, embora a formulação dos projetos formativos deva ocorrer de forma colaborativa, a identificação e o atendimento das necessidades específicas demandam uma abordagem individualizada, considerando as particularidades de cada docente e o contexto em que atua. A articulação entre as dimensões coletiva e individual das ações formativas configura-se, assim, como uma estratégia essencial para potencializar o desenvolvimento profissional, ao integrar tanto os desafios compartilhados pela equipe quanto as demandas específicas de cada educador.

1.6 Integração da dimensão emocional na prática pedagógica

A interdependência entre emoção e razão é crucial para a prática pedagógica, especialmente em situações que exigem mediação de conflitos. Conforme Goleman (2012, p. 30), “cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos recorrentes desafios

enfrentados pelo ser humano ao longo da vida, provou ser mais acertada". Essa integração possibilita que o ensino transcendia o mero exercício intelectual e se torne uma prática conectada às experiências emocionais de professores e alunos.

De acordo com Nóvoa (2013, p. 14), "hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas". Dessa perspectiva, a formação continuada pode contribuir para uma pedagogia que valorize tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento socioemocional. A educação, assim, não se restringe à transmissão de conhecimento; envolve relações humanas complexas, em que o bem-estar emocional de estudantes e professores é igualmente fundamental.

Para Wallon *apud* Mahoney e Almeida (2012, n. p.), "a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar", abordagem particularmente relevante se considerarmos a mediação de conflitos em sala de aula, pois se trata de uma situação em que o professor precisa lidar não apenas com as emoções dos alunos, mas também com as suas próprias.

Damásio (2022, p. 45-47) reforça essa ideia ao afirmar que "a emoção e a razão estão profundamente entrelaçadas, sendo a emoção uma parte essencial da tomada de decisões e da consciência humana". Especificamente, no âmbito da docência, equilibrar essas duas dimensões permite que o professor atue com eficácia tanto na gestão de conteúdos quanto na condução das relações interpessoais em sala de aula.

Essa dualidade nos leva a refletir sobre a necessidade de os professores alcançarem o equilíbrio emocional e se manterem conscientes das próprias reações para, assim, terem a possibilidade de atuar adequadamente na mediação de conflitos entre os alunos. Nesse sentido, a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros, como destaca Goleman (2012), pode ser relevante para o sucesso nas interações sociais e no ambiente de trabalho.

Segundo Damásio (2022, p. 64), sejam os sentimentos vagos, aproximados ou precisos, variam em termos de clareza e precisão, podendo ser tanto específicos quanto nebulosos ou indefinidos. Contudo, independentemente dessas variações, sempre carregam informações valiosas. Os sentimentos não são meras reações automáticas; são sinais que encapsulam conhecimentos importantes sobre o estado interno do organismo e sua relação com o ambiente, desempenhando um papel

preponderante para a sobrevivência e para o bem-estar. Por exemplo, o sentimento de medo pode indicar uma ameaça potencial, ao passo que a felicidade pode sinalizar uma experiência benéfica. Além disso, os sentimentos integram conhecimentos importantes no fluxo contínuo de imagens mentais – que inclui pensamentos, memórias e percepções –, moldando a forma como percebemos o mundo e tomamos decisões. Nesse sentido, os sentimentos são comparáveis a pedras jogadas em um rio de pensamentos e imagens, alterando seu curso e guiando a direção das nossas ações.

Administrar o conteúdo e as relações é uma responsabilidade pertinente à prática docente. Espera-se que o professor, como principal gestor das interações e do clima emocional da sala de aula, saiba equilibrar sua postura e mediar situações de forma calma e assertiva, mantendo a dinâmica fluida. Por essa razão, a formação continuada deve prepará-lo para lidar com os desafios emocionais e para preservar um ambiente no qual o aprendizado e a convivência saudável sejam priorizados.

O professor, em sua prática diária, precisa assumir múltiplas “personas” – o instrutor, o mediador, o conselheiro –, e adaptar-se às demandas de cada situação. Essa adaptabilidade é essencial para lidar com conflitos de diferentes naturezas, desde disputas interpessoais até desentendimentos que envolvam questões emocionais mais complexas. A formação continuada, nesse sentido, deve incluir estratégias que ajudem o docente a identificar o papel mais adequado em cada circunstância, de modo que suas intervenções sejam eficazes e assegurem que o processo de ensino-aprendizagem não seja interrompido.

Nesse sentido, cuidar de si é um pré-requisito para que os professores sejam capazes de cuidar de seus alunos de forma integral. Almeida (2021, p. 28) detalha esse aspecto ao observar que, para

[...] cuidar do outro, é preciso cuidar-se. O que pode o professor fazer para cuidar bem de si: prestar atenção em si mesmo, garantir mais tempo para maior contato consigo mesmo; procurar identificar as situações provocadoras de sentimentos positivos e negativos; procurar identificar os sentidos que o seu trabalho tem para si; aceitar-se como pessoa concreta que é, sujeita a limitações de condições internas (valores, crenças, expectativas) e de condições externas (pressões dentro e fora da escola); procurar identificar o seu jeito de ser, fruto de sua história, experiências, leituras, trocas, crenças e refletir se esse jeito o satisfaz ou se alguma mudança deve ser tentada; compartilhar com seus pares certezas e dúvidas; ser despojado: não propor objetivos inatingíveis.

Goodson (2013, p. 71) observa que “as experiências de vida e o ambiente são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino... assim concebemos a nossa prática”. Isso sugere que, ao investir seu “eu” em sua prática, no cuidado de si, o professor faz do ensino uma expressão autêntica de sua identidade, o que não só promove melhorias no âmbito do indivíduo, como também enriquece a experiência educacional de forma mais ampla.

Como buscamos destacar, o manejo emocional e a capacidade de adaptação a diferentes funções permitem que o docente mantenha a dinâmica da sala de aula, contribuindo para um ambiente educacional equilibrado e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos. Entendemos ser importante que a formação continuada reconheça e fortaleça a interdependência entre emoção, razão e prática pedagógica. Nesse sentido, ela deve contemplar o desenvolvimento de competências emocionais que capacitem os professores a criar ambientes acolhedores e respeitosos, essenciais para a mediação eficaz de conflitos e para a promoção de um ensino que valorize tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o socioemocional dos estudantes.

No próximo capítulo, explicitamos a metodologia adotada neste estudo.

CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele.”

Lüdke; André (2022, p. 1-2)

Neste capítulo, expomos a trajetória metodológica que percorremos para desenvolvermos desta dissertação. Em um primeiro momento, descrevemos a abordagem da pesquisa. Em seguida, tratamos do contexto no qual este estudo foi desenvolvido e apresentamos os participantes. Posteriormente, explicamos os procedimentos de produção e de análise dos dados.

2.1 Abordagem da pesquisa

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase na compreensão aprofundada dos fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes, valorizando o significado que atribuem às suas experiências e ações. Essa abordagem visa captar a complexidade das interações sociais em contextos naturais, sem a interferência de procedimentos rígidos ou controle de variáveis, comuns nas pesquisas quantitativas. Os autores destacam que a pesquisa qualitativa não se restringe à descrição dos dados; ela envolve uma análise interpretativa, na qual o pesquisador desempenha papel ativo na construção do conhecimento, buscando uma compreensão detalhada e contextualizada da realidade objeto de investigação. Dessa perspectiva, Lüdke e André (2022) reforçam que essa modalidade de investigação é especialmente apropriada para o estudo de dinâmicas e interações em ambientes educacionais, uma vez que permite a análise densa das práticas pedagógicas e das percepções dos docentes.

Estrela, Madureira e Leite (1999) destacam a importância dos processos de identificação de necessidades dos professores. Para os autores, a reflexão sobre essas necessidades, com a participação dos docentes, é fundamental para o desenvolvimento de intervenções formativas eficazes.

Diante do exposto, entendemos que, neste estudo, a escolha pela abordagem qualitativa permite uma maior aproximação com o ambiente escolar e com os

participantes, garantindo que as análises e interpretações fundamentem-se em dados detalhados e confiáveis, além disso, alinha-se à intenção de buscar o entendimento das necessidades formativas dos professores, de modo que seja possível conceber uma proposta de formação continuada que responda adequadamente às demandas identificadas.

2.2 Caracterização da escola

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida localiza-se em um bairro da zona sul da cidade de São Paulo (SP) e se destaca como uma instituição de ensino privada, que atende aproximadamente 800 alunos. As atividades são desenvolvidas por meio de projetos e trabalhos inseridos em uma abordagem pedagógica ativa, cujo objetivo é proporcionar uma diversidade de experiências, com vistas a estimular a criatividade, a construção de novos conhecimentos, a iniciativa e a autonomia dos alunos. Suas instalações incluem salas de aula equipadas, laboratório de ciências, refeitório, cantina e espaços para atividades culturais e esportivas.

A proposta pedagógica valoriza a formação integral dos estudantes e visa promover tanto o desenvolvimento acadêmico como o pessoal e social, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos, tolerantes, participativos, cooperativos e responsáveis, capazes de respeitar as normas do contexto social em que estão inseridos. Por meio de uma abordagem interdisciplinar e participativa, os estudantes são estimulados a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e o espírito colaborativo.

A instituição escolar desempenha um papel central na formação do cidadão, em suas dimensões social, moral e afetiva. Isso implica fomentar relações sociais saudáveis que se desenvolvam em seu contexto, permitindo que crianças e jovens adquiram habilidades para expressar suas emoções e resolver conflitos de maneira assertiva por meio do diálogo.

Dado que a escola, de modo geral, é um ambiente que engloba diversidade e múltiplas facetas, investigar as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para mediar conflitos entre alunos na sala de aula vai ao encontro das demandas observadas no contexto da referida unidade escolar e pode contribuir para ampliarmos nossa compreensão acerca de práticas que envolvem a mediação de conflitos.

2.3 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa seis professoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, todas do gênero feminino. Inicialmente, a pesquisa contou com seis participantes, uma de cada série, visando garantir a representação de todos os níveis. No entanto, após responder ao questionário inicial, a professora responsável pela turma do 5º ano precisou interromper sua participação em virtude de sua mudança para os Estados Unidos. Dessa forma, o grupo final de participantes foi constituído por uma professora do 1º ano, responsável por dois turnos, matutino e vespertino; uma professora do 2º ano, também responsável pelos dois turnos; uma professora do 3º ano, responsável pelo período matutino; outra do 3º ano, responsável pelo vespertino; e, por fim, uma professora do 4º ano, responsável pelos dois turnos. Com o intuito de preservar a identidade e a confidencialidade das participantes, optamos por utilizar nomes fictícios, que elencamos no Quadro 4, juntamente com as respectivas faixas etárias e formação acadêmica.

Quadro 4 - Docentes participantes e respectivas faixas etárias e formações acadêmicas

Docente	Faixa etária	Formação acadêmica
Professora Empatia	Entre 25 e 35 anos	Graduação em Pedagogia e em Psicologia; pós-graduação em Gestão de Pessoas e Marketing e em Letramento e Alfabetização.
Professora Pacífica	Entre 35 e 45 anos	Formação em Magistério e graduação em Pedagogia; iniciou pós-graduação, mas não completou.
Professora Harmonia		Graduação em Pedagogia, sem pós-graduação.
Professora Serenidade	Entre 45 e 55 anos	Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Inclusão.
Professora Reflexiva		Formação em Magistério e graduação em Pedagogia; pós-graduação em Estudos de Aprendizagem e em Letramento e Alfabetização.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A fim de investigarmos as necessidades formativas no que tange à mediação de conflitos é preciso identificar com clareza a formação acadêmica das participantes. No Quadro 4, observamos que todas as professoras possuem formação superior, em

conformidade com o artigo 62 da LDBEN (Brasil, 1996), que exige esse nível de qualificação para a docência na educação básica. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes emergem de diversas fontes, com a formação inicial e continuada desempenhando papel fundamental.

O referido quadro também nos permite ter uma visão detalhada da diversidade do corpo docente participante da pesquisa. A distribuição etária das professoras, entre 25 e 55 anos, sugere ampla experiência profissional, fator que pode influenciar na mediação de conflitos em sala de aula. A experiência acumulada, de acordo com Alarcão (2018), tende a promover uma postura reflexiva entre os professores, permitindo-lhes lidar de forma mais eficaz com situações desafiadoras e fomentar um ambiente de cooperação.

A análise da formação de cada professora revela variações importantes em seus percursos acadêmicos, bem como naquilo que se reflete em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, a Professora Empatia, com graduações em Pedagogia e Psicologia e duas pós-graduações, tem um repertório teórico e prático diversificado que favorece abordagens empáticas e complexas na mediação de conflitos. Essa formação pode ser particularmente útil em situações que demandem compreensão psicológica e estratégias de resolução de conflitos que transcendam o contexto pedagógico.

A Professora Serenidade, formada em Pedagogia, com pós-graduação em Inclusão, pode aplicar seus conhecimentos de maneira mais direcionada a casos que envolvam alunos com necessidades especiais, assegurando uma mediação equitativa e inclusiva. Essas práticas são corroboradas por Chrispino (2011), que destaca a relevância da experiência e da formação especializada no desenvolvimento de estratégias eficazes para a mediação de conflitos.

A professora Harmonia, por sua vez, cuja formação se limita à graduação em Pedagogia, pode necessitar conhecimentos adicionais em técnicas específicas de mediação, conforme sugerido por Chrispino (2007). Essa lacuna evidencia a importância de uma formação continuada que prepare os docentes para desafios específicos que surgem na sala de aula.

A diversidade observada nas trajetórias acadêmicas das participantes forma um mosaico de conhecimentos e especializações que influenciam em suas práticas pedagógicas e na maneira como enfrentam conflitos escolares. Na visão de Silva A. (2020), essa variedade de saberes contribui para a criação de um ambiente

educacional adaptável e sensível às necessidades dos alunos. Assim, a análise das qualificações das professoras não apenas cumpre um papel descritivo, mas também fundamenta a importância de se investir na formação continuada, de modo a atender às demandas específicas de mediação de conflitos.

A seguir, no Quadro 5, detalhamos o tempo de experiência profissional e a carga horária semanal das participantes, aspectos que analisamos buscando compreender a relação entre a carga de trabalho e a capacidade de mediar conflitos.

Quadro 5 - Experiência profissional e carga horária semanal de trabalho das participantes da pesquisa

Professora/Ano em que leciona	Experiência profissional	Carga semanal de trabalho
Serenidade – 3º e 4º ano	Entre 7 e 9 anos	44h semanais
Empatia – 2º ano	Entre 7 e 9 anos	44h semanais
Pacífica – 1º ano	Mais de 10 anos	22h semanais
Harmonia – 4º ano	Entre 7 e 9 anos	22h semanais
Reflexiva – 3º ano	Mais de 10 anos	22h semanais

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme os dados relativos ao tempo dedicado à docência, a maioria das participantes, três, tem entre sete e nove anos de experiência profissional, o que indica concentração significativa de profissionais com quantidade moderada de tempo de atuação na docência. As outras duas participantes estão na faixa de experiência superior a dez anos, o que pode indicar diversidade de trajetória profissional e nível de experiência entre as participantes da pesquisa.

Na amostra, as professoras participantes apresentam tempos de atuação variados, abrangendo desde docentes com menos de cinco anos de experiência até aquelas com mais de 20 anos na profissão. Essa diversidade possibilita uma análise comparativa entre diferentes níveis de vivência profissional, permitindo observar variações nas práticas pedagógicas e na mediação de conflitos em sala de aula.

Identificar com clareza a formação acadêmica das participantes é crucial para investigar as necessidades formativas dos professores no que tange à mediação de conflitos.

2.4 Procedimentos metodológicos de produção dos dados

Os procedimentos selecionados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Estrela, Madureira e Leite (1999), assim como Garcia (1999), argumentam que o questionário, embora seja eficaz para identificar e analisar as necessidades formativas, tem natureza genérica, por isso pode ser complementado com a entrevista, conforme preconizado por Bogdan e Biklen (1994).

De acordo com Estrela, Madureira e Leite (1999), o questionário apresenta vantagens relevantes, uma delas é que possibilita diferentes formatos em sua elaboração e aplicação, outra é que permite, em curto período, obter informações de uma amplitude populacional considerável, além de viabilizar o tratamento estatístico dos dados coletados.

Antes de realizamos a entrevista semiestruturada, com o objetivo de otimizar o tempo, disponibilizamos um questionário por meio de um *link* hospedado no *Google Forms*, conforme Apêndice B. Esse questionário foi estruturado de modo a obter informações sobre formação acadêmica, situação profissional atual e perspectivas em relação aos objetivos específicos da pesquisa, visando caracterizar os participantes da pesquisa e aprimorar o roteiro para a entrevista semiestruturada.

As perguntas foram agrupadas de acordo com os referidos objetivos, divididas entre questões factuais e de cunho opinativo, categorizadas como questões fechadas de escolha múltipla e questões abertas. Inicialmente, procedemos ao levantamento de dados factuais para caracterização dos participantes, seguido pela indagação de opiniões, com a preocupação em garantir que os participantes compreendessem devidamente as questões, a fim de que obtivéssemos respostas fidedignas.

No que tange às perguntas fechadas de múltipla escolha, optamos pela escala de Likert, “uma escala de mensuração que possibilita ao sujeito expressar o grau de concordância ou discordância com cada um dos enunciados propostos, em que a pontuação total oferece uma indicação da atitude ou opinião do sujeito” (Freixo, 2012, p. 128). Dessa maneira, foram disponibilizados cinco níveis de igual amplitude, indicando que a análise dos dados provenientes desse tipo de escala baseia-se,

geralmente, na soma dos resultados de vários itens, podendo operar com a suposição de intervalo igual.

O intuito ao empregar essa escala era identificar se houve frequência de determinado desafio enfrentado pelos professores, no contexto da sala de aula, em relação à mediação de conflitos. Essa estrutura foi estrategicamente organizada para abordar não somente a frequência, mas também as atitudes e opiniões dos professores diante dessas situações.

A organização do questionário é um passo essencial no processo de produção de dados, de acordo com Marconi e Lakatos (2021), que definem esse instrumento como sistemático e composto por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas sem a presença direta do entrevistador. A estruturação cuidadosa do questionário tem o propósito de direcionar a produção de dados de forma organizada e eficiente. Para as autoras, a divisão em categorias possibilita não apenas organizar as questões de forma clara e lógica, mas também delimitar as áreas de interesse que são relevantes para a pesquisa. Essa estruturação detalhada facilita tanto a compreensão para os respondentes quanto a posterior análise dos dados, permitindo uma investigação mais aprofundada e precisa dos elementos fundamentais para o estudo.

O questionário foi aplicado a seis professoras polivalentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino da zona sul da cidade de São Paulo (SP), onde atuamos como coordenadora pedagógica. Como informamos anteriormente, uma das professoras, após responder ao questionário, mudou-se para os Estados Unidos e não realizou a entrevista, assim, permaneceram cinco docentes.

Com os dados obtidos por meio do questionário e tendo em vista o escopo desta pesquisa, elaboramos um roteiro para a entrevista semiestruturada, no intuito de melhor compreender as necessidades formativas dos professores que atuam nos anos iniciais da referida instituição de ensino, mais especificamente no que tange à habilidade de mediar conflitos entre alunos em sala de aula.

Conforme explicam Lüdke e André (2022, p. 39), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Essa dinâmica se torna particularmente evidente em entrevistas não totalmente estruturadas, nas quais não existe uma imposição de ordem rígida de questões. Nesse contexto, de acordo com as autoras, o entrevistado

aborda o tópico proposto com base em suas próprias informações, que constituem a verdadeira razão da entrevista.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser empregadas de duas maneiras: a primeira consiste na utilização da entrevista como estratégia principal para a produção de dados; a segunda consiste na sua utilização em conjunto com outros métodos de coleta de dados, tais como observação participante e análise de documentos. Com base nas orientações fornecidas pelos autores, optamos pela segunda abordagem, ou seja, como complemento à aplicação do questionário.

Em consonância com as diretrizes propostas por Freixo (2012), a condução de uma entrevista eficaz requer a observância de elementos fundamentais. Primeiramente, o planejamento da entrevista deve ser meticoloso e voltado para a consecução do objetivo almejado. Em seguida, é imperativo ter conhecimento prévio do entrevistado, visando compreender seu nível de familiaridade com o tema. A oportunidade da entrevista demanda marcação prévia, tanto da hora quanto do local, de forma a assegurar a receptividade. Além disso, é essencial garantir condições favoráveis, preservando o sigilo das informações confidenciais e zelando pela identidade do entrevistado. Por fim, a preparação específica revela-se indispensável, com a organização de um roteiro em que estejam presentes questões relevantes e estratégicas para a obtenção das informações necessárias. Ressaltamos que todos esses cuidados foram tomados.

Especificamente em relação ao roteiro da entrevista, ele foi concebido de modo a obtermos detalhes da vivência profissional, das estratégias adotadas na mediação de conflitos, das demandas formativas e das recomendações dos docentes quanto à resolução de conflitos entre estudantes na sala de aula. A maleabilidade na condução da entrevista objetivou estimular os entrevistados a compartilharem suas visões individuais. Assim, o roteiro foi adaptado conforme a necessidade, levando em consideração as respostas e percepções por eles fornecidas. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C.

2.5 Procedimento metodológico de análise dos dados

Optamos por conduzir a análise dos dados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2020, p. 44), que a define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesta dissertação, a análise dos dados seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e categorização, conforme os pressupostos de Bardin (2020). Esse procedimento envolveu a identificação dos núcleos de sentido que estruturam a comunicação, cuja presença ou frequência de ocorrência pode ser relevante para o objetivo analítico proposto.

Iniciamos o processo analítico do material produzido mediante as transcrições das respostas das entrevistas¹ realizadas com cada professora e a análise dos dados do questionário aplicado ao grupo, com a realização de leitura flutuante dos dados coletados. A leitura flutuante é definida como uma etapa preliminar da análise de conteúdo, a pré-análise, em que o pesquisador lê o material de forma ampla e despreocupada, sem buscar categorizações específicas. Bardin (2020) destaca a leitura flutuante como a primeira etapa na análise de conteúdo, essencial para estabelecer um contato inicial com o material e gerar uma compreensão global.

Em seguida, realizamos a análise mais estruturada dos dados, etapa que envolveu a identificação de temas, padrões e categorias, considerando o material produzido. Bardin (2020) descreve esse processo como uma transição da fase exploratória para uma fase mais analítica, na qual o pesquisador começa a estruturar os dados de forma sistemática.

De acordo com o autor, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2020, p. 131). Essa abordagem, caracterizada pela abertura a diversas ideias, reflexões e hipóteses, permitiu-nos desenvolver uma familiaridade aprofundada com o material produzido, proporcionando uma análise mais detalhada e compreensiva dos dados, culminando na identificação de temas e na categorização daqueles que seriam principais (Bardin, 2020).

¹ Os textos sofreram pequenos ajustes quando transcritos, de modo a preservarmos a integridade das falas das participantes.

Extraímos, então, os recortes dos dados considerados relevantes para esta pesquisa e os organizamos de acordo com quatro categorias, que nomeamos da seguinte forma:

1. Motivos apontados pelas professoras sobre os conflitos em sala de aula.
2. Circunstâncias indutoras dos sentimentos das professoras diante dos desafios decorrentes dos conflitos entre alunos em sala de aula.
3. Práticas estratégicas das professoras nas tentativas de mediação de conflitos.
4. O que as professoras expressam como sendo suas necessidades formativas em mediação de conflitos.

No próximo capítulo, apresentamos cada categoria trazendo a respectiva análise e discussão dos dados empíricos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo expomos recortes dos dados, coletados por meio de questionário, considerados relevantes para esta pesquisa², conforme as quatro categorias elencadas anteriormente, que aqui retomamos: 1) Motivos apontados pelas professoras sobre os conflitos em sala de aula; 2) Circunstâncias indutoras dos sentimentos das professoras diante dos desafios decorrentes dos conflitos entre alunos em sala de aula; 3) Práticas estratégicas das professoras nas tentativas de mediação de conflitos; 4) O que as professoras expressam como sendo suas necessidades formativas em mediação de conflitos.

Esses recortes contribuem para a compreensão aprofundada das vivências e percepções das professoras e revelam os principais desafios que envolvem a mediação de conflitos entre alunos em sala de aula, bem como as estratégias adotadas para seu enfrentamento. Além disso, essas informações permitem identificar lacunas formativas e necessidades específicas das docentes, o que é essencial para fundamentar sugestões para uma proposta de formação continuada alinhada às suas demandas reais.

3.1 Categoria 1: Motivos apontados pelas professoras sobre os conflitos em sala de aula

Essa categoria aborda os motivos dos conflitos em sala de aula, considerando os contextos de trabalho das docentes participantes da pesquisa. Investigamos a percepção dos fatores geradores de conflitos entre alunos e as circunstâncias subjacentes, com base nas respostas das professoras obtidas por meio de questionários e entrevistas. A seguir, apresentamos o Quadro 6, em que dispomos os dados coletados, que fundamentaram a elaboração das perguntas para o roteiro de entrevistas.

² As professoras se sentiram à vontade para relatar suas experiências, pois eu já não estava mais atuando como coordenadora pedagógica nessa escola.

Quadro 6 - Frequência dos conflitos em sala de aula

Professoras	Frequência de conflitos entre alunos em sala de aula	Você enfrenta desafios com conflitos entre alunos na sala de aula?
Serenidade	Muitas vezes	Muitas vezes
Empatia	Muitas vezes	Muitas vezes
Pacífica	Muitas vezes	Às vezes
Reflexiva	Muitas vezes	Raramente
Harmonia	Raramente	Muitas vezes

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 6, em que explicitamos a frequência de conflitos em sala de aula, evidencia algumas discrepâncias significativas. Ainda que a Professora *Harmonia* (2024) relate que os conflitos sejam raros em seu ambiente de ensino, ela informa enfrentar desafios frequentes relacionados a esses conflitos. Isso pode indicar que, embora os episódios sejam menos comuns, são suficientemente complexos para demandar maior atenção e esforço na mediação. Segundo Vinha *et al.* (2016), os conflitos em sala de aula fazem parte do cotidiano escolar e podem se transformar em oportunidades de desenvolvimento moral e convivência. Como aponta Chrispino e Chrispino (2011), a mediação eficaz desses conflitos deve ser adaptada ao contexto escolar, levando em consideração as características dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas.

Nesse cenário, ter o professor como mediador não só facilita a resolução de desentendimentos, mas também constrói um ambiente de confiança e cooperação na sala de aula, aspectos essenciais para superar barreiras de comunicação e fomentar um aprendizado colaborativo e eficaz.

As relações interpessoais no contexto escolar desempenham um papel central no desenvolvimento integral dos alunos, pois são mediadas por interpretações subjetivas e únicas de cada situação (Antunes, 2014). Essa subjetividade também afeta as práticas pedagógicas, uma vez que as experiências pessoais e profissionais dos docentes moldam suas percepções e respostas aos conflitos em sala de aula. Segundo Silva A. (2020), tal variabilidade individual reforça a necessidade de formações continuadas que considerem as múltiplas realidades enfrentadas pelos professores, evidenciando a importância de uma abordagem contextualizada e reflexiva na formação docente.

As Professoras *Serenidade* (2024) e *Empatia* (2024) indicam alta frequência de conflitos e relatam muitos desafios ao lidar com essas situações. Esse padrão sugere que há uma correlação entre a alta incidência de conflitos e a percepção de desafios mais constantes. Já a Professora *Pacífica* (2024), apesar de relatar conflitos frequentes, afirma que os desafios associados a eles são menos recorrentes, o que pode ser um indício de maior familiaridade com a mediação em sala de aula.

A Professora *Reflexiva* (2024) relata uma situação diferente: mesmo vivenciando uma alta frequência de conflitos, os desafios enfrentados são raros. Isso pode indicar que ela dispõe de estratégias consolidadas para gerenciá-los e, assim, não representam obstáculos significativos na sua prática. De acordo com DeVries e Zan (1998), o ambiente sociomoral escolar, que inclui tanto regras formais quanto normas implícitas, influencia diretamente as diferentes percepções sobre os conflitos. Assim, a percepção de conflitos na escola não é unívoca, mas multifacetada, sendo moldada pela interação entre a experiência docente e as características dos grupos de alunos.

As entrevistas semiestruturadas permitiram aprofundar a compreensão das percepções das professoras acerca dos conflitos e possibilitaram a identificação de nuances em suas abordagens pedagógicas, evidenciando como enfrentam os desafios da mediação. Os resultados dessas entrevistas estão sistematizados no Quadro 7, que apresenta os principais motivos e circunstâncias que originam conflitos em sala de aula, conforme relatado. Essa investigação viabilizou a análise mais detalhada das práticas pedagógicas e das percepções dos desafios, como detalhamos a seguir.

Quadro 7 - Motivos e circunstâncias dos conflitos em sala de aula

Professora	Motivo	Circunstância
Empatia	Situações do cotidiano escolar, como lugar na fila, brinquedos e exclusão social entre amigos.	“[...] essa turminha que eu estou agora geralmente enfrenta conflitos por causa da fila, do lugar ou do dia do brinquedo. Além disso, há conflitos do tipo ‘Ah, ele/ela não quer ser meu amigo/amiga’. Eu geralmente tenho que intervir nesses conflitos, que acredito serem comuns em todas as faixas etárias.”
Harmonia	Brincadeiras que geram incômodos e provocações pessoais.	“geralmente, os maiores conflitos em sala de aula surgem de brincadeiras que os amigos não gostam, do tipo, ‘bolinha, você come demais’.”

Reflexiva	Disputas por liderança, busca por atenção e intolerância ao comportamento e à aparência dos colegas.	<p><i>“há muita questão de querer ser o líder, querer mostrar que sabe mais, ser o melhor. Eu tenho um aluno que tem a necessidade de estar sempre em evidência. Ele quer sempre chamar a atenção e aí, às vezes, ele briga e ao mesmo tempo que ele briga, quer ser amigo.” “[...] Há também conflitos de tolerância sobre o jeito de ser. Entrou uma aluna nova com alguma questão comportamental, além disso ela é muito grande e repetente e os alunos não têm muita paciência com ela.”</i></p>
Serenidade	Bullying, racismo, palavrões e rejeição entre colegas.	<p><i>“os assuntos dos conflitos são por motivos diversos, incluindo bullying, racismo, uso de palavrões, rejeição entre crianças e a dificuldade em compartilhar”.</i></p>
Pacífica	Sexualidade, racismo e religião.	<p><i>“eles trouxeram um conflito sobre menino poder namorar menino.” “[...] temas como sexualidade, racismo, religião.”</i></p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Professora Empatia (2024) expressa: “essa turminha que eu estou agora geralmente enfrenta conflitos por causa da fila, do lugar ou do dia do brinquedo. Além disso, há conflitos do tipo ‘Ah, ele/ela não quer ser meu amigo/amiga’. Eu geralmente tenho que intervir nesses conflitos, que acredito serem comuns em todas as faixas etárias”. Já a Professora Harmonia (2024) observa que “geralmente, os maiores conflitos em sala de aula surgem de brincadeiras que os amigos não gostam”. Por sua vez, a Professora Reflexiva (2024) descreve os conflitos em sua sala como “há muita questão de querer ser o líder, querer mostrar que sabe mais, ser o melhor. Há também conflitos de tolerância”.

Os conflitos mencionados pelas docentes demandam uma intervenção prática e imediata. Nesse sentido, Antunes (2014) defende que a mediação deve centrar-se no desenvolvimento de habilidades sociais, como a negociação e a cooperação, promovendo o diálogo e o respeito às regras coletivas. Esse tipo de mediação não apenas busca resolver os conflitos, mas também contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo-lhes lidar com frustrações de maneira saudável e construtiva. Portanto, a ação do educador como mediador vai além de intervir em crises momentâneas e insere-se na promoção de um ambiente escolar mais justo e equitativo.

Segundo Vicentin (2013, p. 97), ainda que

[...] não existam respostas mágicas existem algumas ações/procedimentos que favorecem a construção de recursos cognitivos e afetivos necessários a uma solução justa e equilibrada de conflitos interpessoais. E para isso exigem a necessidade de ações sistemáticas e cotidianas. A escola que tem como meta o favorecimento da construção da autonomia moral de seus alunos precisará debruçar-se sobre cada situação de conflito e planejar procedimentos para que todos os alunos possam refletir sobre as relações interpessoais, independente de estarem envolvidos em conflitos interpessoais cotidianos.

A autora defende que é importante levar os alunos a desenvolver o pensamento crítico, o raciocínio, a empatia e a compreensão emocional, para que possam lidar adequadamente com os conflitos. No entanto, salienta que essas ações devem ser sistemáticas e contínuas, integrando-se ao cotidiano escolar, e não aplicadas de maneira esporádica. A escola, ao assumir a responsabilidade de promover a autonomia moral dos alunos – isto é, a capacidade de tomar decisões éticas de forma independente –, deve abordar cada situação de conflito com atenção, planejando atividades e procedimentos que incentivem a reflexão coletiva sobre as relações interpessoais. Esse processo deve incluir todos os alunos, mesmo aqueles que não estão diretamente envolvidos nos conflitos, promovendo um ambiente de respeito mútuo e convivência saudável.

A Professora *Serenidade* (2024) narra outros tipos de conflito: “os assuntos dos conflitos são por motivos diversos, incluindo bullying, racismo, uso de palavrões, rejeição entre crianças e a dificuldade em compartilhar”. A Professora *Pacífica* (2024) também traz à tona a complexidade desses temas, destacando a presença de conflitos envolvendo sexualidade, racismo e religião: “eles trouxeram um conflito sobre menino poder namorar menino” e “temas como sexualidade, racismo, religião”. Esses conflitos, segundo a docente, refletem tensões que vão além da dinâmica cotidiana e requerem uma intervenção cuidadosa e consciente, respeitando a diversidade e as diferentes perspectivas dos alunos.

De acordo com Abramovay e Castro (2002), conflitos como *bullying*, racismo e discussões de gênero são manifestações de problemas estruturais profundos que impactam no desenvolvimento emocional das crianças. A mediação desses conflitos exige uma abordagem integrada que envolva toda a comunidade escolar.

Esses tipos de conflitos estão ligados a questões estruturais e culturais mais amplas, que não apenas afetam a vítima, mas também moldam o ambiente escolar como um todo. Para mediar eficazmente esses conflitos, é necessário um esforço

conjunto entre professores, escola e comunidade, promovendo uma cultura de respeito e inclusão (Chrispino, 2007). Para Chrispino (2007), a administração de conflitos escolares demanda a aplicação de modelos de mediação adaptados às particularidades de cada contexto.

Nesse sentido, Tognetta (2013) adverte que escolas que se concentram em regras superficiais, como vestuário, perdem a oportunidade de enfrentar essas questões de maneira significativa, deixando de lado a mediação que considera valores essenciais, como respeito e solidariedade. Para a autora,

[...] enquanto estivermos gastando tempo com problemas como 'camisetas cavadas, bonés, dia especial para trazer brinquedos' e ao mesmo tempo não tendo 'tempo' para mediar um conflito entre pares, em que a aprendizagem desses valores se dará exatamente pela mediação e pelo 'tempo' gasto para que cada um possa falar o que pensa e o que sente e chegar, por si, a uma solução para o problema vivido, teremos 'autores e espectadores' de bullying acreditando que valores como respeito, como solidariedade são menos importantes (já que temos insistido em outros momentos que esses têm uma hierarquia de valores invertida) (Tognetta, 2013, p. 69-70).

A crítica da pesquisadora é incisiva e revela uma importante reflexão sobre as práticas educacionais: ao se concentrar em regras superficiais, como a proibição de certas vestimentas ou a promoção de atividades triviais, a escola negligencia aspectos essenciais da formação moral e social dos estudantes, tais como o respeito e a solidariedade. A ênfase em regras formais e superficiais pode resultar na perda de oportunidades significativas para a mediação de conflitos e para a promoção de valores éticos mais profundos entre os alunos.

Nesse sentido, Tognetta (2013) chama a atenção para o que considera uma inversão de prioridades no ambiente escolar. Ao privilegiar questões menos relevantes, a instituição escolar ignora oportunidades valiosas para intervir em situações que poderiam favorecer o desenvolvimento de uma ética relacional mais sólida. O foco no superficial pode contribuir para uma cultura da negligência de conflitos interpessoais que, se adequadamente mediados, promoveriam a construção de habilidades de resolução de problemas e a internalização de valores importantes, como a empatia e o respeito ao outro.

O ponto central dessa crítica reside na ideia de que a mediação de conflitos é um elemento crucial para a aprendizagem de valores. Quando a escola não se dedica a essas intervenções, tanto os envolvidos diretamente quanto os espectadores dos

conflitos podem interpretar que valores fundamentais não são prioritários. Desse modo, a escola pode estar reforçando um ambiente no qual tais valores são desconsiderados ou minimizados.

A noção de “hierarquia de valores invertida”, exposta por Tognetta (2013), reflete a ideia de que aspectos superficiais têm sido considerados mais importantes do que questões éticas e morais. Estas últimas, embora mais complexas e difíceis de mensurar, são determinantes para moldar o caráter dos alunos e promover uma convivência mais harmoniosa. A inversão ocorre quando regras externas e fáceis de fiscalizar tomam precedência sobre valores internos, que demandam maior envolvimento emocional e intelectual, mas são fundamentais para o desenvolvimento humano.

Segundo a autora, a verdadeira educação em valores ocorre no cotidiano, na prática e no enfrentamento das situações reais de convivência. Para que essa aprendizagem se concretize, a escola precisa proporcionar espaço para o diálogo e para a mediação dos conflitos, permitindo que os alunos reflitam e expressem seus sentimentos e pensamentos. Esse processo, embora exija tempo e habilidade dos educadores, é indispensável para que os estudantes compreendam e internalizem os valores sociais em sua vida prática, e não apenas como conceitos abstratos ou regras teóricas.

A omissão da escola em promover a mediação de conflitos pode resultar em consequências negativas, como a ideia de que os problemas devem ser resolvidos de maneira automática ou mediante a imposição de uma autoridade externa. Isso pode reforçar comportamentos negativos e criar uma cultura escolar em que a autonomia moral é desvalorizada. Em última análise, a crítica de Tognetta (2013) sugere uma abordagem educacional mais profunda e comprometida com a formação ética, na qual a mediação dos conflitos é uma oportunidade fundamental para a aprendizagem de valores e para a construção de uma convivência respeitosa e solidária no ambiente escolar.

As práticas educativas destinadas à correção de comportamentos inadequados de crianças e adolescentes frequentemente recorrem a diferentes tipos de sanções. Contudo, torna-se indispensável problematizar tais práticas quando fundamentadas em punições que envolvem humilhação ou exposição pública, pois, em vez de solucionar os conflitos, tendem a agravá-los. La Taille e Alencar (2007, p. 202) *apud* Tognetta (2013, p. 73) salientam que “as consequências às situações de humilhação

pública perpassam o sentimento de vergonha, abalam a estrutura afetiva e causam danos à construção da ‘fronteira moral da intimidade’’. Tais práticas punitivas comprometem o autorrespeito dos educandos e, por conseguinte, prejudicam a construção de relações interpessoais pautadas no respeito mútuo.

Dessa perspectiva, a mediação de conflitos configura-se como uma alternativa ética e eficaz, ao propiciar um espaço dialógico que favorece a reflexão sobre o ato cometido e a reparação do dano, sem recorrer a estratégias que violam a dignidade do educando. Ferrão (2020) enfatiza que a formação docente deve priorizar abordagens fundamentadas na não violência, capacitando os professores a desempenharem o papel de mediadores e a transformarem os conflitos em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

A mediação de conflitos no ambiente escolar requer uma abordagem multifacetada que inclui a colaboração entre diversos atores, a adoção de práticas restaurativas e a formação contínua dos educadores. A literatura aponta que tais práticas contribuem não apenas para a resolução de conflitos, mas também para a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, como já pontuamos.

A análise da complexidade dos conflitos escolares evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que transcendia a simples resolução de desentendimentos. As narrativas das educadoras revelam que os conflitos, muitas vezes, estão enraizados em questões sociais, comportamentais e culturais. Esse contexto é corroborado pelas Diretrizes da EDH (Brasil, 2018a), documento cuja abordagem holística engloba as dimensões social, cultural e comportamental dos indivíduos (Brasil 2018a), perspectiva fundamental para a mediação e resolução de conflitos escolares, pois reconhece que os desentendimentos não são fenômenos isolados, mas sim manifestações de questões mais amplas que envolvem desigualdades sociais, discriminações culturais e comportamentos resultantes de contextos específicos.

O documento também ressalta a importância da inclusão e do respeito à diversidade como pilares fundamentais da EDH (Brasil, 2018a), o que implica reconhecer e valorizar, no contexto escolar, as diferentes identidades e culturas nele presentes. Essa abordagem dialoga com os apontamentos de Freire (2021), em que ele destaca a importância de entender o contexto social e cultural dos educandos, de modo a promover uma educação que seja verdadeiramente libertadora.

Conforme propõem as diretrizes da EDH (Brasil, 2018b), a educação deve ser emancipatória, a fim de empoderar os indivíduos para que se tornem agentes de transformação social. Essa visão alinha-se a uma abordagem pedagógica que não apenas resolva conflitos, mas que também promova a criticidade dos alunos sobre suas próprias realidades sociais e culturais. A mediação de conflitos deve ser vista como uma oportunidade pedagógica para educar para os direitos humanos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Freire (2021) defende que a educação deve possibilitar a tomada de consciência dos educandos sobre suas condições de vida e sobre a capacidade de transformá-las, o que se apresenta como relevante na resolução de conflitos.

Assim, para que os conflitos se convertam em oportunidades de aprendizado, as práticas pedagógicas precisam incentivar um ambiente de diálogo, inclusão e respeito mútuo, de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, alinhado com os objetivos educativos de fomentar os valores éticos e a cooperação. O papel do professor como facilitador do diálogo e da convivência respeitosa emerge como central para enfrentar a complexidade dos conflitos e fortalecer a harmonia no ambiente escolar.

3.2 Categoria 2: Circunstâncias indutoras dos sentimentos das professoras diante dos desafios decorrentes dos conflitos entre alunos em sala de aula

A análise das respostas à questão sobre a percepção das professoras em relação ao impacto dos conflitos entre alunos na dinâmica de ensino e aprendizagem revelou tendências relevantes, conforme explicitado no Quadro 8.

Quadro 8 - Percepção das professoras sobre o impacto dos conflitos na dinâmica de ensino e aprendizagem

Professora	Resposta
Serenidade	Sempre
Harmonia	Sempre
Pacífica	Sempre
Reflexiva	Raramente
Empatia	Muitas vezes

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Três das cinco docentes indicaram que os conflitos “sempre” atrapalham a dinâmica de ensino e aprendizagem na sala de aula, ou seja, para essas professoras, os conflitos representam uma interferência significativa na condução das atividades de ensino, possivelmente afetando tanto o ambiente de sala de aula quanto a eficácia dos processos de aprendizado.

A Professora *Empatia* (2024) indica que os conflitos “muitas vezes” prejudicam a dinâmica de ensino e aprendizagem, assim, embora considere a interferência relevante, não a percebe com a mesma constância das outras três professoras mencionadas. Essa resposta pode refletir uma variação tanto nas estratégias de gestão de conflitos como nas características específicas dos contextos em que atua.

Já a Professora *Reflexiva* (2024) apresenta uma percepção distinta: os conflitos “raramente” atrapalham o processo educacional. Essa diferença pode indicar que ela dispõe de práticas de mediação eficazes, que minimizam o impacto dos desentendimentos, ou que ela trabalha em um contexto em que os conflitos são menos recorrentes ou mais controlados.

A predominância de respostas que apontam a interferência constante dos conflitos na dinâmica escolar reforça a necessidade de considerar estratégias de mediação e gestão de conflitos adaptadas ao contexto específico de cada sala de aula. Conforme Chrispino (2011), a mediação eficaz deve levar em conta as particularidades dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas.

Essa análise evidencia a importância de aprofundar a compreensão das práticas adotadas por *Reflexiva* (2024), bem como explorar as circunstâncias que fazem com que *Empatia* (2024) perceba uma frequência intermediária de impacto. Para compreender essas nuances, exploramos esses apontamentos por meio de entrevista semiestruturada realizada com as cinco professoras.

Os sentimentos relatados durante as referidas entrevistas com as docentes, com destaque para as reações emocionais delas diante dos conflitos entre os alunos, nos ajudaram a entender com mais profundidade suas respostas ao questionário. O objetivo foi evidenciar as nuances dessas vivências emocionais e compreender como elas impactam tanto as docentes quanto o ambiente escolar. A seguir, apresentamos o Quadro 9, que sintetiza as emoções mencionadas, as reações das professoras ao enfrentarem conflitos e a forma como articulam seus sentimentos na mediação em sala de aula.

Quadro 9 - Sentimentos e reflexões das professoras sobre mediação de conflitos

Professora	Sentimentos	Circunstâncias
Serenidade	Desânimo e frustração ao perceber que, apesar dos esforços, os conflitos persistem.	“Eu fico muito chateada porque converso muito com minhas turmas, mas para que a aula transcorra de forma saudável, preciso que eles colaborem.”
Harmonia	Frustração ao tentar promover empatia, mas sentir que o esforço não gera os efeitos esperados.	“Acho que a palavra seria frustração... Eu sempre estou conversando com eles sobre empatia, mas parece que o que a gente fala não surte efeito.”
Pacífica	Insegurança ao tratar de temas sensíveis, como sexualidade e racismo, com receio de como orientar corretamente.	“Eu me senti insegura em trazer esse tema, pela idade deles e por não saber ao certo como orientar.”
Reflexiva	Resignação pela falta de apoio dos pais, que sobrecarrega a escola com responsabilidades não tradicionais.	“Ontem, me senti frustrada porque o pai quer suprir a ausência dele, mas a escola acaba virando um lugar para ‘se virar’.”
Empatia	Postura de autocontrole , buscando ensinar os alunos a resolverem os conflitos por conta própria.	“Eu tento ficar calma e deixo que eles resolvam, porque precisam aprender a conversar.”
Reflexiva (2)	Importância do autocontrole e da paciência , reconhecendo seu papel fundamental na mediação de conflitos.	“Eu acho que tem que partir de mim, na verdade, sabe? Porque eu sou o elo ali, então eu é que tenho que mostrar tranquilidade... Eu preciso manter meu equilíbrio.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise das circunstâncias e sentimentos das professoras ao lidarem com conflitos entre alunos em sala de aula desvela dimensões profundas da prática pedagógica, particularmente no que diz respeito à mediação de conflitos e à gestão emocional. Almeida (2016, p. 31) afirma que “toda vez que as emoções tomam conta, a razão diminui. E quando isso acontece o professor entra no jogo do aluno, com boas chances de perder”, o que evidencia a necessidade de controle emocional no ambiente escolar. Essas vivências estão estreitamente relacionadas às teorias que abordam a interação professor-aluno, bem como à formação docente voltada para o enfrentamento de situações desafiadoras.

As emoções envolvidas na mediação de conflitos e na gestão emocional em sala de aula estão alinhadas com as teorias de mediação e interação no ambiente escolar, conforme discutido por Chrispino (2007) e Chrispino e Chrispino (2011). Esses autores destacam que a mediação de conflitos não é apenas uma técnica, mas

também um processo profundamente emocional que requer do professor muita empatia e habilidade para gerenciar as próprias emoções e as dos alunos.

Além disso, as vivências emocionais das professoras durante o enfrentamento de conflitos são influenciadas pelas suas formações e pelas teorias que abordam a interação professor-aluno. A formação docente, que prepara os professores para lidar com situações desafiadoras, é essencial para o desenvolvimento dessas competências emocionais e de mediação. Gatti (2020) discute como a formação de professores deve incluir aspectos relacionados ao manejo emocional e à resolução de conflitos, especialmente em contextos pós-pandemia, em que essas habilidades se tornaram ainda mais cruciais.

No âmbito deste estudo, a análise dos sentimentos das professoras ao lidar com conflitos em sala de aula revela não apenas dificuldades práticas, mas também dimensões emocionais e pedagógicas que são primordiais para uma prática educativa eficaz e humanizada. As professoras relatam sentimento de frustração ao perceberem que, mesmo com esforços contínuos, os conflitos persistem. A Professora *Serenidade* (2024), por exemplo, descreve seu desânimo ao perceber que, mesmo com conversas frequentes, o comportamento dos alunos não muda de imediato: “*Eu fico muito chateada porque converso muito com minhas turmas, mas para que a aula transcorra de forma saudável, preciso que eles colaborem*”. Da mesma forma, a Professora *Harmonia* (2024) menciona: “*Acho que a palavra seria frustração... Eu sempre estou conversando com eles sobre empatia, mas parece que o que a gente fala não surte efeito*”.

Esses relatos demonstram que as docentes enfrentam um grande desafio emocional, pois, muitas vezes, seus esforços não resultam nas mudanças esperadas. Conforme Tardif (2014) sugere, a prática pedagógica vai além do conhecimento técnico, exigindo também uma complexa gestão das emoções, o que torna os desafios da sala de aula ainda mais intensos.

Outro sentimento comum é a insegurança, especialmente ao abordar temas sensíveis, como sexualidade e racismo. Nessa direção, a Professora *Pacífica* (2024) relata: “*Eu me senti insegura em trazer esse tema, pela idade deles e por não saber ao certo como orientar*”. Essa insegurança reflete a falta de preparo que muitos professores sentem ao tratar de questões delicadas e se agrava pela preocupação com as reações das famílias (Tardif; Lessard, 2014).

Vinha e Tognetta (2009) apontam que os conflitos interpessoais na escola, especialmente aqueles que envolvem valores morais e culturais, exigem dos professores uma postura reflexiva e uma capacidade de criar um ambiente de diálogo respeitoso. No entanto, a falta de clareza sobre como abordar esses temas com alunos de diferentes faixas etárias, combinada com a preocupação com as reações dos pais, pode intensificar o sentimento de insegurança.

A insegurança docente, especialmente em contextos em que os valores familiares entram em conflito com os conteúdos curriculares, também pode ser relacionada às discussões sobre a autonomia moral na escola. Conforme Freire (2022) argumenta, a educação deve promover o diálogo e o respeito às diferenças, mas isso requer que os educadores estejam seguros em suas abordagens pedagógicas, algo que, como visto, ainda representa um desafio significativo.

Tanto o sentimento de insegurança como o de ansiedade, especialmente ao lidar com temas sensíveis, podem ser analisados sob a ótica da mediação de conflitos. Segundo Chrispino (2007), a mediação escolar exige dos professores habilidades específicas para gerenciar situações conflituosas, o que nem sempre é abordado de forma suficiente na formação docente. A insegurança relatada pela Professora *Pacífica* indica uma lacuna para lidar com situações que envolvem valores familiares divergentes e questões socioculturais sensíveis, ressaltando a necessidade de uma formação contínua focada na mediação de conflitos (Costa; Costa, 2020).

Há também um sentimento de resignação quanto à falta de apoio dos pais. A Professora *Reflexiva* desabafa: “*Ontem, me senti frustrada porque o pai quer suprir a ausência dele, mas a escola acaba virando um lugar para ‘se virar’*”. A sobrecarga emocional decorrente da falta de envolvimento parental é um reflexo de problemas estruturais mais amplos, conforme apontado por Casassus (2002). Nesses contextos, a escola assume uma responsabilidade que extrapola suas funções tradicionais, o que gera frustração e sensação de impotência entre os professores.

Diante dessas adversidades, muitas professoras adotam estratégias de autocontrole para manter o ambiente escolar harmonioso. A Professora *Empatia* (2024) afirma: “*Eu tento ficar calma e deixo que eles resolvam, porque precisam aprender a conversar*”. Essa postura reflexiva, segundo Freire (2021), é fundamental para que os educadores transformem suas práticas pedagógicas de maneira consciente e eficaz. A Professora *Reflexiva* (2024) também destaca a importância do autocontrole e da paciência, especialmente quando lida com alunos desafiadores: “*Eu*

acho que tem que partir de mim, na verdade, sabe? Porque eu sou o elo ali, então eu é que tenho que mostrar tranquilidade... Eu preciso manter meu equilíbrio". A abordagem reflexiva é respaldada por estudos sobre a formação continuada de professores, que destacam a importância da autorreflexão no desenvolvimento profissional (Imbernon, 2009).

Ao expressar como lidam com os sentimentos de frustração, insegurança, resignação, as professoras participantes revelam como lidam com a complexidade dos desafios enfrentados na mediação de conflitos. Lidando com esses sentimentos, elas desenvolvem formas de preservar a harmonia em sala de aula, enquanto buscam constantemente aperfeiçoar suas práticas para promover um ambiente educacional mais saudável e produtivo.

3.3 Categoria 3: Práticas estratégicas das professoras nas tentativas de mediação de conflitos

A análise das respostas à questão sobre estar preparado para enfrentar situações de conflitos entre alunos na sala de aula revelou diferentes níveis de confiança e estratégias de mediação, com nuances que refletem tanto a experiência pessoal de cada profissional quanto os desafios impostos pelo contexto escolar. A seguir, no Quadro 10, expomos as respostas apresentadas pelas cinco professoras.

Quadro 10 - Considerações das professoras sobre estarem preparadas para lidar com conflitos entre alunos em sala de aula

Professora	Resposta
Serenidade	"Eu me considero preparada para lidar com os conflitos que aparecem, devido vivências anteriores, contudo nunca sabemos quando vamos nos deparar com algo mais relevante e quando isso acontece necessitamos do apoio da coordenação e às vezes até da Direção."
Empatia	Sim
Pacífica	"Alguns conflitos consigo resolver, no entanto alguns que envolvem cultura familiar é mais complicado. Percebo que os pais não aceitam vivencias de outras famílias."
Harmonia	"Me sinto preparada para as situações que já enfrentei, que acredito que são poucas em relação à outras colegas. Uma situação

	de conflito é uma oportunidade para o professor assumir um lugar de mediador. Nesses momentos, é interessante reunir os alunos envolvidos na discussão ou briga em questão e promover um processo de escuta. Cada aluno deve falar por vez, fazendo com que tanto o professor como o colega envolvido ouçam o que ele tem a dizer, inclusive como ele se sentiu durante o desentendimento.”
Reflexiva	“Dependendo do conflito sim. Mas muitas vezes quando o aluno extrapola preciso passar para a coordenação. Este ano por exemplo tive momentos que o aluno literalmente surtou em sala, jogando carteira, gritando comigo sem o menor respeito e por muitas vezes fiquei com medo da situação. Isso porque era uma criança de 8 anos.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Professora *Serenidade* (2024) se considera preparada para lidar com conflitos, mencionando que suas vivências anteriores contribuem para essa confiança. No entanto, reconhece a imprevisibilidade de certas situações, nas quais necessita do apoio da coordenação ou até mesmo da direção. Essa resposta indica que, embora as experiências acumuladas sejam um recurso valioso, a complexidade de alguns conflitos ultrapassa a capacidade de resolução individual e requer suporte institucional. Essa observação se alinha à perspectiva de *Chrisspino* (2007), que enfatiza a importância do apoio estrutural no enfrentamento de desafios escolares mais complexos.

A Professora *Empatia* (2024) respondeu de forma breve, apenas com um “Sim”, o que pode indicar confiança na própria capacidade de lidar com conflitos, embora não tenha fornecido detalhes sobre suas estratégias ou eventuais dificuldades.

Por sua vez, a Professora *Pacífica* (2024) apresenta uma perspectiva mais complexa, afirmando que consegue resolver alguns conflitos, mas tem dificuldades em lidar com situações que envolvem questões culturais familiares. Essa dificuldade reflete a complexidade inerente ao ambiente escolar, em que a diversidade cultural e social dos alunos pode representar desafios adicionais à mediação. A observação de *Pacífica* (2024) sublinha a importância de desenvolver habilidades especializadas para lidar com as diferentes experiências dos alunos, conforme apontado por Antunes

(2014), que destaca a relevância de práticas mediadoras adaptadas a contextos diversos.

A Professora *Harmonia* (2024) expressa confiança em sua preparação para lidar com situações que já enfrentou, enxergando os conflitos como oportunidades para atuar como mediadora. Sua estratégia inclui promover a escuta ativa entre os alunos, incentivando que cada um exponha suas percepções e emoções. Essa prática estimula o diálogo e a empatia, e está em consonância com a literatura, que enfatiza a importância de métodos colaborativos na mediação de conflitos (Vinha *et al.*, 2016).

A resposta da Professora *Reflexiva* (2024) revela uma percepção condicionada ao tipo de conflito enfrentado. Ela se sente preparada para lidar com situações de intensidade moderada, mas admite que em episódios de comportamento agressivo ou desrespeitoso, é necessário acionar a coordenação. A descrição de incidentes envolvendo comportamentos extremos, como explosões de raiva e agressões, implica não apenas desafios de segurança, mas também efeitos emocionais sobre o docente. Essas experiências ressaltam a necessidade de suporte psicológico e formação específica para lidar com crises, conforme indicam DeVries e Zan (1998), que salientam a influência do ambiente sociomoral na eficácia da mediação docente.

Dessa forma, a análise das respostas nos leva a uma diversidade de percepções e práticas na mediação de conflitos escolares. Ao passo que algumas professoras demonstram confiança e descrevem estratégias eficazes, outras destacam limitações e dependência de apoio institucional em situações mais graves. Esses achados nos levaram a explorar de forma mais aprofundada as estratégias das professoras nas tentativas de mediação, com apontamentos levantados pela entrevista semiestruturada.

Assim, o objetivo é apresentar e analisar as estratégias de mediação de conflitos utilizadas pelas professoras. A seguir, no Quadro 11, elencamos tais estratégias, juntamente com as respectivas falas colhidas durante entrevista semiestruturada.

Quadro 11 - Estratégias de mediação de conflitos: perspectivas das professoras

Professora	Estratégias	Circunstâncias
Serenidade	Utiliza rodas de conversa para resolver conflitos, mas reconhece que devem ser	“Abri uma roda de conversa com ele próximo a mim e apenas mencionei que havia

	adaptadas às necessidades individuais.	algumas situações conflituosas na sala.”
Empatia	Promove a autonomia dos alunos, intervindo apenas em casos de agressão física.	“Eu geralmente não intervenho muito. Só participo da discussão entre as crianças quando chega a um ponto de agressão.”
Pacífica	Utiliza o diálogo para mediar conflitos e envolve as famílias na resolução, mas enfrenta resistência de alguns pais.	“Eu vou pela família e a coordenação da escola para a gente tentar resolver.”
Harmonia	Utiliza dinâmicas que incentivam os alunos a se colocarem no lugar do outro, promovendo a empatia.	“Olha, o que vejo que funciona são dinâmicas que passo para eles de se colocarem no lugar do outro: ‘E se fosse com você?’”
Reflexiva	Foca nos aspectos positivos dos alunos e usa modulação vocal para acalmar e manter a atenção da turma.	“Eu tento desfocar as coisas negativas e tento focar o positivo, né?”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Professora *Serenidade* (2024) relata entre suas estratégias as rodas de conversa, que considera eficazes. Para ela, essas rodas estabelecem um espaço seguro para os alunos expressarem suas preocupações e encontrarem soluções coletivas. No entanto, observou a necessidade de adaptar essa prática às necessidades individuais de cada aluno.

A docente narrou o caso de uma criança que havia sofrido *bullying* em outra escola e que participou de uma roda de conversa. O objetivo era alinhar problemas de convivência com os colegas da sala e dar voz a todos os envolvidos. Contudo, a estratégia resultou em sentimentos negativos para o aluno. Ela relatou: “*Abri uma roda de conversa com ele próximo a mim e apenas mencionei que havia algumas situações conflituosas na sala*”.

Essa abordagem está em consonância com a perspectiva de Tognetta (2013), para quem as regras e as discussões no ambiente escolar devem emergir da vivência dos próprios alunos. Segundo a autora, “não há sentido em formularmos as regras que regularão a convivência diária de nossas crianças no início das aulas, antes que aconteçam fatos que gerem a necessidade delas e que sejam vividos por aqueles que precisarão das regras” (Tognetta, 2013, p. 63).

Serenidade (2024) reconhece as limitações em certos casos. Embora a estratégia a tenha auxiliado a compreender melhor as dificuldades emocionais do

aluno, o processo foi percebido de forma negativa, pois “*Para ele, a roda foi negativa, uma ameaça*”. Esse cenário evidencia uma falha na adaptação da estratégia ao contexto individual do aluno, que talvez precisasse de um tratamento mais individualizado antes de ser exposto a uma situação coletiva.

Tognetta (2013, p. 63) destaca que “um problema só se torna coletivo depois de resolvida a questão com quem é de direito”. Nesse sentido, a exposição do aluno na roda de conversa, sem que ele estivesse emocionalmente preparado, pode ter exacerbado suas queixas e contribuído para a percepção negativa da experiência.

Ao final da roda de conversa, a Professora *Serenidade* (2024) percebeu que “*a ferida era maior do que eu imaginava*”, ou seja, o problema do aluno demandava um cuidado mais individualizado. Assim, a docente refletiu que, naquela situação, a roda de conversa não foi bem-sucedida: “*Foi sem sucesso, não atingiu a criança de maneira positiva. Então, precisaria de outra estratégia, talvez mais voltada para a criança, porque percebi pela conversa que não funcionou*”.

Esse tipo de situação reforça a importância de identificar os conflitos e mediá-los conforme a especificidade de cada contexto. De acordo com Chrispino e Chrispino (2011), as rodas de conversa são ferramentas valiosas para a resolução de conflitos no ambiente escolar, mas devem ser constantemente ajustadas à realidade dos alunos, uma vez que as dinâmicas sociais e emocionais podem variar significativamente.

A análise da entrevista com a Professora *Serenidade* (2024) revela a complexidade de lidar com questões emocionais no ambiente escolar. Em particular, isso é evidente em casos de alunos com histórico de rejeição e *bullying*. Embora a roda de conversa seja uma estratégia bem-intencionada, mostrou-se inadequada no caso em questão, dado o estado emocional do aluno, que requeria práticas mais individualizadas. A reflexão crítica dessa professora demonstra seu compromisso com o aprimoramento contínuo de suas estratégias pedagógicas.

A Professora *Empatia*, por sua vez, adota uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia dos alunos na resolução de conflitos. Conforme explicou, ela intervém apenas em caso de agressão física: “*Eu geralmente não intervenho muito. Só participo da discussão entre as crianças quando chega a um ponto de agressão, pois aí se torna necessário intervir. No entanto, enquanto elas estão apenas discutindo, considero importante deixá-las tentar resolver por si mesmas*”.

Essa postura está em consonância com a perspectiva defendida por Sastre e Moreno (2002), que destacam a importância da participação ativa dos alunos na resolução de conflitos como parte de um processo de aprendizado mais amplo. De acordo com esses autores, o professor não deve intervir diretamente nos conflitos, em vez disso, deve “fazer com que todos os alunos, sem exceção, participem da resolução de cada conflito, incentivando quem se retrai ou se inibe a intervir” (Sastre; Moreno, 2002, p. 58).

A finalidade não é a resolução do conflito por si só, mas sim a aprendizagem advinda dessa situação. Essa perspectiva reflete-se na prática da Professora *Empatia*, que busca desenvolver nos alunos a capacidade de gerenciar as próprias emoções e solucionar desentendimentos, permitindo que erros façam parte do processo de aprendizagem. Tal abordagem vai ao encontro do que defendem Sastre e Moreno (2002, p. 59), para quem “os erros são necessários em qualquer aprendizagem que não seja mecânica, e sim construtiva”, pois é importante que os alunos cometam erros e, assim, possam refletir sobre eles e aprender.

Os autores destacam, ainda, que “não é a professora ou o professor quem deve resolver os conflitos, mas sim as pessoas que os provocaram” (Sastre; Moreno; 2002, p. 59), princípio intimamente ligado ao conceito de autonomia pedagógica, presente na prática da Professora *Empatia*.

Nas discussões em sala de aula, a docente prefere que os alunos expressem livremente suas ideias, o que favorece um ambiente de aprendizagem em que os eles podem desenvolver habilidades de resolução de conflitos e gestão emocional de forma autônoma. Tal conduta alinha-se ao que defendem Sastre e Moreno (2002, p. 59) sobre a necessidade de o professor “frear a tendência intervencionista” típica da profissão para adotar a “escuta atenta” e uma postura de observação, que lhe permita compreender as formas de pensar e sentir dos alunos. A abordagem desses autores enfatiza a importância de envolver os alunos de maneira ativa e construtiva no processo de resolução de conflitos.

Um exemplo prático disso é a estratégia utilizada pela Professora *Empatia*, que solicitou a uma criança envolvida em um conflito buscar gelo para o colega machucado. Essa ação, segundo a docente, “ajuda a entender que o amigo sentiu dor” e promove a reconciliação por meio de um ato concreto de cuidado.

Podemos relacionar essa prática à teoria de Goleman (2012) sobre inteligência emocional. De acordo com o autor, a empatia, um dos pilares para a construção de

relações sociais saudáveis, é “a capacidade de perceber o que outras pessoas estão sentindo, de adotar sua perspectiva e de cultivar uma preocupação genuína por seu bem-estar” (Goleman, 2012, p.136). Notamos que a referida estratégia está em consonância com essa concepção, pois incentiva os alunos a reconhecerem a dor do outro e a agirem de maneira solidária. Ainda segundo Goleman (2012), o desenvolvimento da empatia nas crianças é crucial para a formação de adultos emocionalmente inteligentes, que, por sua vez, serão capazes de gerenciar suas emoções e de se relacionar de maneira positiva com os outros.

Ao envolver os alunos em um ato de cuidado, como o exemplificado anteriormente, não apenas se promove a empatia, mas também se oferece uma oportunidade de reflexão. Essa ação baseia-se nas emoções e necessidades do outro. Ao ter estimulado essa ação de cuidado, a professora contribuiu para o desenvolvimento de habilidades emocionais fundamentais, reforçando o papel da escola como um espaço de aprendizado emocional.

Observamos que Antunes (2014) destaca a relevância das relações interpessoais no ambiente escolar e defende que o desenvolvimento de relações de cuidado e respeito entre os alunos é importante para a formação de um ambiente de aprendizagem saudável. Para esse autor, “as relações interpessoais saudáveis promovem um clima emocional que facilita a aprendizagem e o crescimento integral do aluno” (Antunes, 2014, p. 92). No nosso entendimento, a prática da Professora *Empatia* reflete essa perspectiva, pois ela incentiva os alunos a cuidarem uns dos outros, promovendo, assim, tanto o desenvolvimento emocional quanto o social.

A estratégia de solicitar que uma criança cuidasse do colega após um incidente não se limitou a resolver um conflito imediato. Essa prática, que encontra respaldo em Goleman (2012) e em Antunes (2014), reforça habilidades emocionais e sociais importantes, como empatia, solidariedade e respeito. Tais habilidades não apenas aliviam o conflito, mas também transformam o ambiente escolar em um espaço de crescimento emocional e aprendizado colaborativo. Nesse ambiente, os alunos aprendem a conviver de maneira mais harmoniosa e a valorizar as relações interpessoais como parte de seu desenvolvimento integral.

Uma tentativa de resolução relatada por *Empatia* que se revelou inadequada, na sua opinião, foi a de forçar um abraço entre as crianças logo após um conflito: “*Uma estratégia que usei e que acho que não deu certo foi pedir para darem um abraço. Não funcionou porque, naquele momento, o que apanhou não está a fim de*

receber um abraço. Era algo meio forçado, então deixei de fazer isso". Essa constatação revela que a professora, durante sua atuação profissional, compreendeu que tal abordagem não respeitava os sentimentos das crianças envolvidas e, em vez de promover a reconciliação, gerava desconforto e resistência. Consequentemente, a prática de pedir que as crianças demonstrassem afeto de maneira imediata, especialmente em situações de conflito recente, não promoveu a reconciliação; ao contrário, gerou desconforto e resistência.

Segundo *Empatia*, "não funcionou porque, naquele momento, o que apanhou não está a fim de receber um abraço. Era algo meio forçado, então deixei de fazer isso", reflexão que evidencia a percepção de que as soluções para conflitos precisam respeitar o estado emocional dos alunos.

No nosso entendimento, Vinha e Tognetta (2009) oferecem uma base para compreendermos por que a estratégia falhou. De acordo com as autoras, após um conflito, os alunos precisam ter um tempo para processar suas emoções antes de qualquer tentativa de reconciliação. Elas afirmam que "as tentativas de reconciliação precisam ser sensíveis aos sentimentos das crianças e baseadas em um entendimento mútuo, ao invés de gestos forçados ou simbólicos que não refletem o estado emocional das partes envolvidas" (Vinha; Tognetta 2009, p. 531). Nesse sentido, a prática relatada por *Empatia* pode ser vista como uma tentativa de impor uma resolução rápida, desconsiderando o tempo necessário para a recuperação emocional dos alunos.

Segundo as autoras, forçar gestos de reconciliação, como o abraço, "pode interromper o processo de reflexão emocional e moral, transformando o gesto em algo mecânico e vazio de significado" (Vinha; Tognetta, 2009, p. 532). Assim, essa abordagem não apenas falhou em restaurar o relacionamento de forma genuína, como também pode ter intensificado sentimentos negativos, porque o aluno agredido não teve tempo suficiente para expressar suas emoções.

Diante disso, a percepção de *Empatia* em abandonar essa estratégia é coerente com as diretrizes de Vinha e Tognetta (2009), para quem as tentativas de resolução de conflitos devem respeitar o tempo de cada aluno e serem guiadas pela escuta ativa e sensibilidade emocional. Assim, o objetivo deve ser criar um ambiente em que o entendimento mútuo se desenvolva de forma natural, respeitando o processo individual de cada criança envolvida.

A Professora *Pacífica* relata enfrentar grandes desafios ao abordar temas sociais complexos, como questões de gênero e preconceito, em sua prática docente. Os conflitos, segundo a docente, muitas vezes, decorrem de diferenças culturais e familiares, tornando a mediação uma tarefa sensível. Por essa razão, ela utiliza o diálogo como ferramenta para abordar essas diferenças. A troca de ideias entre os alunos tem sido uma abordagem eficaz: “*Cada um falou o seu ponto de vista e conversamos até em grupo. Foi uma questão que se resolveu bem*”.

Além disso, considera fundamental o envolvimento das famílias no processo de resolução de conflitos. Nesse sentido, afirma: “*Eu vou pela família e a coordenação da escola para a gente tentar resolver*”. Assim, a comunicação com as famílias visa promover a cooperação e a compreensão mútua, fortalecendo os laços entre os ambientes escolar e familiar.

A utilização do diálogo como estratégia de mediação sustenta-se em Vinha e Tognetta (2009), que destacam a importância do diálogo aberto e honesto na resolução de conflitos, especialmente em contextos em que há diferenças culturais e de valores. Essas autoras afirmam que “o diálogo permite que os alunos expressem seus sentimentos e pontos de vista, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de escuta e respeito mútuo” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529). A estratégia adotada pela Professora *Pacífica* reflete esse entendimento, pois permite que os alunos discutam questões sensíveis de forma segura e orientada, promovendo uma aprendizagem moral e social significativa.

Além disso, a inclusão das famílias no processo de mediação, conforme descrito pela docente, pode ser relacionada à visão de Antunes (2014), que defende a importância das relações interpessoais e da participação familiar no ambiente escolar. Segundo Antunes (2014, p. 97), “a integração entre escola e família é fundamental para a construção de um ambiente educativo harmonioso, no qual as crianças sentem-se apoiadas e compreendidas em todas as esferas de suas vidas”. Nesse sentido, ao envolver as famílias, a Professora *Pacífica* cria um espaço de diálogo que ultrapassa os limites da sala de aula, garantindo que os valores e as discussões abordados na escola sejam reforçados no ambiente familiar.

A comunicação entre a escola e as famílias, além de promover a colaboração na resolução de conflitos, fortalece a confiança entre os diferentes agentes educativos, o que proporciona um suporte mais amplo para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Vinha e Tognetta (2009) salientam a importância de abordar questões complexas, como racismo e sexualidade, de maneira cuidadosa. Para essas autoras, é preciso respeitar as diferentes visões de mundo que os alunos trazem de seus contextos familiares.

Ao informar as famílias sobre os conflitos e envolvê-las no processo de resolução, *Pacífica* contribui para criar uma comunidade educativa mais inclusiva e consciente. O diálogo com as famílias promove um ambiente escolar que valoriza a diversidade de opiniões e a resolução tranquila de conflitos, práticas alinhadas às perspectivas teóricas que enfatizam a importância das relações interpessoais e do apoio mútuo na educação.

A professora *Pacífica* relata uma situação em que a estratégia adotada para mediar um conflito não obteve o resultado esperado. Segundo ela, quando um aluno bate no colega, mesmo após conversas, a solução, muitas vezes, não se mostra eficaz: “*Mesmo conversando, eu vejo que eles saem tristes, não deu muito certo, porque a mãe retorna. E, às vezes, a mãe já retorna dizendo: 'não quero mais aquela criança perto do meu filho' ou 'quero falar com o pai daquela criança'*”.

A docente menciona que, em algumas ocasiões, a agressão não parece intencional, mas uma forma de chamar a atenção: “*Às vezes eles batem até para chamar a atenção. Eu vejo que às vezes não é por agressão, né? Porque quer chamar a minha atenção*”.

No entanto, mesmo após tentar abordar a questão com as famílias, nem sempre há compreensão da dinâmica entre as crianças: “*Conversei e mesmo assim a mãe não entendeu. Ela diz eu não quero meu filho com ele, quero falar com o pai dessa criança*”. Assim, a tentativa de resolver o conflito por meio da conversa com as crianças e a mediação com os pais não foi bem-sucedida, gerando tensão e insistência dos pais em não permitir a convivência entre os envolvidos.

De acordo com Almeida (2012), apoiado em Wallon (1941), o desenvolvimento emocional da criança está intrinsecamente relacionado ao ambiente social. Isso sugere que conflitos interpessoais devem ser entendidos no contexto mais amplo das interações sociais. Wallon (1941) argumenta que o comportamento agressivo infantil pode, em muitas ocasiões, ser uma tentativa de chamar a atenção ou expressar emoções que não são facilmente verbalizadas.

Portanto, a agressão pode ser vista como uma forma de comunicação, mais do que um ato intencional de violência, exigindo estratégias de mediação baseadas na compreensão emocional.

Apesar disso, a mediação por meio do diálogo, conforme descrito pela Professora *Pacífica*, não foi suficiente. Em parte, isso se deve à falta de entendimento pelas famílias. Nesse contexto, a colaboração entre escola e família é essencial.

Almeida (2016, p. 32) enfatiza que o êxito na mediação de conflitos escolares depende de uma parceria estreita entre educadores, coordenação e pais, sendo primordial que “possam reforçar as mesmas estratégias e valores”. No caso descrito pela referida professora, a resistência das famílias, manifestada no desejo de separar os alunos envolvidos, compromete a eficácia da mediação e reflete a dificuldade de alinhar as expectativas da escola e do ambiente familiar.

Vale observar que, no contexto pós-pandemia, como ressaltam Almeida *et al.*, (2021), os conflitos interpessoais nas escolas se intensificaram. Segundo os autores, isso ocorreu, em parte, em virtude do impacto emocional ocasionado pelo isolamento social sobre as crianças, pois “os desafios de convivência entre os alunos se tornaram mais evidentes, exigindo dos educadores habilidades de mediação mais refinadas e uma maior sensibilidade ao lidar com as famílias” (Almeida *et al.*, 2021, p. 19). Nesse contexto, os professores tiveram de enfrentar o desafio adicional de mediar conflitos levando em conta tanto o comportamento infantil quanto as experiências familiares e sociais.

A análise da situação descrita pela Professora *Pacífica* revela que a mediação de conflitos escolares exige uma abordagem abrangente, ou seja, deve considerar o desenvolvimento emocional da criança, a colaboração com as famílias e o contexto socioemocional dessas interações. Além disso, a falta de comunicação eficiente entre a escola e os pais pode comprometer a eficácia das estratégias de mediação, como ilustrado no relato da docente.

Já a Professora *Harmonia* adota dinâmicas que incentivam os alunos a se colocarem no lugar do outro, de forma a promover a compreensão mútua e fortalecer os laços sociais entre os estudantes. *Harmonia* relata: “Olha, o que vejo que funciona são dinâmicas que passo para eles de se colocarem no lugar do outro: ‘E se fosse com você? Como você se sentiria?’ Eu acho que isso funciona bastante, né? Você coloca ali a situação real para ele. Isso, eu acho, funciona muito e é bem bacana”.

De acordo com Almeida (2012), fundamentado em Wallon (1941), o desenvolvimento emocional das crianças está diretamente vinculado às interações sociais. Wallon argumenta que as emoções exercem um papel central na formação da personalidade, sendo a empatia uma competência essencial para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Para Antunes (2014), a escola deve ser um espaço de crescimento integral, no qual os alunos não só aprendem conteúdos formais, mas também desenvolvem habilidades emocionais e relacionais. Almeida (2012, p. 79), por sua vez, observa que “as interações emocionais são centrais para o desenvolvimento moral e social, e a escola tem papel fundamental nesse processo”.

Nesse sentido, a prática de *Harmonia* convida os alunos a refletir sobre como se sentiriam se estivessem na posição do outro. Ao promover dinâmicas que incentivam os estudantes a se colocarem no lugar do outro, a docente cria oportunidades para o desenvolvimento da empatia, competência fundamental para o fortalecimento das relações interpessoais.

Segundo Antunes (2014, p. 92), “colocar-se no lugar do outro é um exercício essencial para o desenvolvimento da autoestima e da cooperação no ambiente escolar”. A relevância da empatia e da mediação de conflitos no processo educativo também é destacada por Vinha e Tognetta (2009). As autoras afirmam que as dinâmicas de grupo que promovem a empatia são cruciais para a aprendizagem de valores e para a construção da autonomia moral.

Nesse sentido, a prática de *Harmonia* estimula a reflexão dos alunos sobre os sentimentos do outro e contribui, assim, para uma convivência mais ética e respeitosa. Nessa direção, Vinha e Tognetta (2009, p. 531) observam que “a reflexão sobre os sentimentos do outro é um ponto central na construção da moralidade e no aprendizado dos valores de respeito e solidariedade”.

A prática da Professora *Harmonia* demonstra a eficácia das dinâmicas que incentivam a empatia no fortalecimento dos laços sociais. Essas práticas também contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais e morais. Ao fomentar a reflexão dos alunos sobre o que o outro sente, a docente promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e harmonioso, o que favorece os alunos a lidar melhor com as próprias emoções e com as emoções dos outros.

A estratégia da Professora *Reflexiva* de focar nos aspectos positivos dos alunos encontra respaldo na literatura sobre autoestima e relações interpessoais em sala de

aula. De acordo com Antunes (2014), ao valorizar os pontos fortes dos alunos, o professor contribui para o desenvolvimento da autoestima e para a construção de um ambiente colaborativo, o que pode reduzir conflitos. Nesse sentido, a docente afirma: “*Eu tento desfocar as coisas negativas e tento focar o positivo, né?*”.

A valorização do aluno como parceiro nas atividades escolares favorece o clima de confiança e aproximação, o que, segundo Almeida (2012), é uma estratégia potencializadora das relações colaborativas no contexto educacional.

Além disso, *Reflexiva* afirma ter empregado a modulação vocal como uma técnica eficaz para acalmar a sala e estimular o foco dos alunos. De acordo com Goleman (2012), a inteligência emocional do professor e sua capacidade de autocontrole são fundamentais para a gestão de conflitos, especialmente porque os alunos tendem a espelhar o comportamento do docente.

A Professora *Reflexiva* relata: “*Eu não vou falar mais alto. Agora eu vou falar cochichando [...] todo mundo começou, um chamar atenção do outro*”. Essa prática, que envolve a autorregulação emocional do professor, é destacada por Ramos e Vinha (2014) como uma forma de promover a convivência pacífica e respeitosa na sala de aula. No entanto, há situações em que as estratégias de mediação não são tão eficazes. Como a própria docente observa, em momentos de grande exaltação emocional, é difícil acalmar os envolvidos no conflito: “*Quando os dois estão nervosos [...] foi difícil acalmar o aluno que se sentiu lesado*”.

De acordo com Chrispino (2007), em casos de conflitos intensos, as técnicas tradicionais de mediação podem não surtir efeito imediato. Nesses casos, é necessário um tempo maior de intervenção e paciência do mediador. Em contextos de grande tensão emocional, a mediação requer abordagens mais complexas e adaptadas à situação. Segundo Tordin (2020), uma das alternativas é utilizar o recurso da assembleia de classe, cuja abordagem é mais estruturada para lidar com conflitos graves, uma vez que permite aos alunos se expressarem de maneira mais calma e controlada, permitindo uma solução mais colaborativa.

A experiência de *Reflexiva* também reflete as mudanças nas relações escolares no contexto pós-pandemia. De acordo com Almeida *et al.* (2021), o retorno às aulas presenciais trouxe novos desafios para a convivência escolar, sobretudo no que tange ao aumento da indisciplina e dos conflitos interpessoais.

Reflexiva reconhece que para manter a eficácia de suas estratégias de mediação é necessário haver equilíbrio emocional: “*Eu sou o elo ali, então eu que*

tenho que mostrar tranquilidade, né?". Essa percepção reforça o papel central do professor na gestão emocional da sala de aula.

A análise das práticas da Professora *Reflexiva* demonstra que, embora eficazes em muitos casos, as estratégias de mediação de conflitos precisam ser adaptadas às circunstâncias específicas, o que inclui considerar a dinâmica emocional da sala de aula e a intensidade de cada conflito.

Autores como Antunes (2014), Goleman (2012) e Chrispino (2007) reforçam a importância de valorizar o aluno e de o professor ter uma boa autorregulação emocional, aspectos essenciais para o sucesso da mediação de conflitos escolares. Os professores precisam ter sensibilidade refinada para lidar com as dinâmicas emocionais que emergem no cotidiano da sala de aula. Por exemplo, estratégias como rodas de conversa e dinâmicas de empatia mostraram-se eficazes, mas precisam ser adaptadas a contextos individuais. Além disso, o envolvimento das famílias no processo de mediação se torna cada vez mais crucial. Muitas vezes, os conflitos escolares refletem tensões que também estão presentes no ambiente familiar, por isso é importante que a mediação envolva todos os agentes que fazem parte da educação e da vida dos alunos.

A mediação de conflitos requer uma abordagem holística, como já observamos, na qual a inteligência emocional, a empatia e o diálogo têm papel central. Esses elementos são fundamentais para que o clima escolar seja positivo, permitindo que os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e resolver conflitos de maneira saudável.

As experiências das Professoras *Serenidade*, *Empatia*, *Pacífica*, *Reflexiva* e *Harmonia* destacam a complexidade envolvida na mediação de conflitos no ambiente escolar. Cada uma delas utilizou estratégias diferentes, adaptadas às suas realidades e às necessidades emocionais de seus alunos. No entanto, todas compartilham o mesmo compromisso com o desenvolvimento emocional e social de seus alunos, criando um ambiente de respeito, empatia e cooperação.

A mediação de conflitos, assim, vai além da simples resolução de desentendimentos; ela envolve um processo contínuo de aprendizagem em que os erros são parte do desenvolvimento e a escuta ativa e o cuidado mútuo são centrais para o fortalecimento das relações interpessoais.

3.4 Categoria 4: O que as professoras expressam como sendo suas necessidades formativas em mediação de conflitos

Nessa categoria, consideramos as respostas a duas questões, uma sobre a percepção relativa à validade da mediação de conflitos como estratégia para melhorar o clima emocional em sala de aula, e outra sobre a participação em formações sobre o tema. Esse levantamento, realizado por meio de questionário, revelou aspectos importantes que orientaram a elaboração das perguntas para a entrevista semiestruturada, com o objetivo de compreender mais profundamente as necessidades formativas das docentes em relação à mediação de conflitos. Os dados obtidos são apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 - Considerações das professoras sobre o benefício da mediação de conflitos na dinâmica da sala de aula e participação em formações sobre o tema

Professoras	Na sua opinião, a mediação de conflitos na sala de aula é uma estratégia válida para melhorar na dinâmica da sala de aula?	Você já participou de alguma formação com o tema “mediação de conflitos”?
Serenidade	Concordo totalmente	Sim
Empatia	Concordo totalmente	Não
Pacífica	Concordo	Não
Harmonia	Concordo totalmente	Não
Reflexiva	Concordo totalmente	Não

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As respostas indicam que todas as professoras reconhecem a relevância da mediação de conflitos como estratégia para aprimorar o clima emocional da sala de aula. Observa-se que a maioria *concorda totalmente* com essa afirmação, ao passo que uma docente apenas *concorda*. Contudo, somente uma delas relatou participação em formação específica sobre o tema, o que evidencia a necessidade de incluir essa temática nas formações continuadas, visando capacitar as profissionais para atuarem, de forma mais eficaz, como mediadoras de conflitos.

Essa discrepância entre percepção positiva sobre a mediação de conflitos e falta de formação na área evidencia uma necessidade formativa. As respostas obtidas sugerem que, apesar de as professoras valorizarem a prática da mediação, a maioria não possui o embasamento teórico e metodológico necessário para aplicá-la

adequadamente. Esses elementos serviram de base para o desenvolvimento das perguntas abertas que permitiriam explorar as práticas pedagógicas atuais, as dificuldades enfrentadas e as sugestões de formação apontadas pelas próprias docentes.

A seguir, no Quadro 13, sintetizamos as necessidades formativas relatadas pelas professoras e as suas falas sobre o que consideram essencial para lidar com conflitos em sala de aula.

Quadro 13 - Relatos das professoras sobre suas necessidades formativas em mediação de conflitos

Professora	Necessidades	Relatos
Reflexiva	Maior compreensão do lado psicológico das crianças para manter o equilíbrio e lidar com conflitos.	“A gente teria que entender mais o lado da psicologia da criança. [...] Para a gente conseguir manter um equilíbrio e lidar com essa criança com mais calma.”
Reflexiva	Encontros mensais regulares entre professores para troca de experiências e aprimoramento das estratégias.	“Encontros mensais seriam importantes, pois permitem que os professores compartilhem suas vivências e aprendam com as estratégias adotadas pelos colegas.”
Empatia	Formação prática em sala de aula, enfatizando que a experiência real é essencial para mediar conflitos.	“Uma formação na prática, porque só ali, na sala de aula, que você vai conseguir mediar alguma coisa mesmo.”
Harmonia	Apoio da gestão escolar com a presença de profissionais especializados, como psicólogos.	“A escola tem que trazer profissionais para a gente conversar, contar as experiências e ver o que funciona e o que não funciona.”
Harmonia	Dinâmicas de empatia que incentivam os alunos a se colocarem no lugar do outro para entenderem o impacto.	As dinâmicas que faço de se colocar no lugar do outro funcionam bastante. Você coloca a situação real para o aluno: ‘E se fosse com você? Como você se sentiria?’”
Harmonia	Envolvimento da gestão escolar na resolução de	“A escola tem a responsabilidade de

	conflitos recorrentes e mediação com os pais.	chamar os pais quando há recorrência de problemas. Não pode empurrar com a barriga.”
Pacífica	Formação voltada para o autoconhecimento e empatia para mediar conflitos com sensibilidade.	“O professor precisa entender a gente, resolver nossos conflitos, porque [...] a gente não consegue perceber, se colocar no lugar do outro.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas entrevistas, as professoras destacaram a importância de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento de habilidades emocionais e psicológicas. Para elas, compreender o comportamento das crianças e o papel das emoções no ambiente escolar é fundamental para uma mediação eficaz dos conflitos. Esse ponto foi sublinhado pela Professora *Reflexiva*: “*a gente teria que entender mais o lado da psicologia da criança. [...] A formação seria, a gente possa esses aprendizados, né? Para a gente conseguir manter um equilíbrio e lidar com essa criança com mais calma*”. Esse depoimento revela a importância de uma formação mais aprofundada sobre o desenvolvimento emocional dos alunos, algo que contribuiria para uma mediação assertiva dos conflitos em sala de aula.

A definição das necessidades formativas constitui um elemento central na análise, conforme apontado por Silva (2020). O autor as caracteriza como lacunas de conhecimento e condições de trabalho, essenciais para o alcance de determinados objetivos, percebidas ou não, no âmbito individual ou coletivo. Essa concepção complementa a discussão anterior, pois destaca que a formação docente seja ajustada às especificidades dos contextos e realidades nos quais os professores atuam.

Estrela, Madureira e Leite (1999) alertam para os riscos de modelos formativos centrados exclusivamente na perspectiva do formador, fundamentados em uma racionalidade técnica. Segundo as autoras, tal abordagem pode resultar em um descompasso entre as necessidades concretas dos docentes e as práticas formativas desenvolvidas. Diante disso, é crucial que o planejamento das ações formativas seja conduzido de modo colaborativo, considerando as percepções e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

O contexto pós-pandêmico exacerbou os desafios no âmbito das relações interpessoais no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de se pensar em novas estratégias para lidar com conflitos emergentes e restabelecer um ambiente educacional positivo (Almeida *et al.*, 2021; Souza; Jucá; Silva, 2022). Esse cenário reforça a observação de Bolzani (2022), para quem a formação docente contínua em mediação de conflitos é central para a atuação tanto preventiva quanto resolutiva.

Ainda nesse plano, as professoras entrevistadas destacaram a importância de práticas pedagógicas que promovam o autoconhecimento e a empatia. A Professora *Pacífica* observou que o docente precisa “*entender a gente, resolver nossos conflitos, porque [...] a gente não consegue perceber, se colocar no lugar do outro*”. Esse tipo de formação voltada para a empatia é visto como uma prática eficaz na mediação de conflitos. A Professora *Harmonia* exemplificou com a utilização de dinâmicas de empatia, que ajudam os alunos a se colocarem no lugar do outro: “*As dinâmicas que faço de se colocar no lugar do outro funcionam bastante. Você coloca a situação real para o aluno: ‘E se fosse com você? Como você se sentiria?’*”. Esses exemplos reforçam a necessidade de as práticas reflexivas integrarem as formações, proporcionando aos professores ferramentas adequadas para lidar com os desafios diários da sala de aula.

Como reforçam Pereira e Placco (2018, p. 92), “as necessidades formativas, quando tomadas sob essa perspectiva, ocorrem de forma individual e contextualizada, e referem-se muito mais a uma estratégia de potencialização da formação centrada nos contextos de trabalho docente”.

Por fim, a continuidade da formação docente também foi amplamente discutida. As professoras enfatizaram a necessidade de encontros regulares que promovam a troca de experiências entre os profissionais da educação. A Professora *Empatia* destaca: “*uma formação na prática, porque só ali, na sala de aula, que você vai conseguir mediar alguma coisa mesmo*”. Essa perspectiva evidencia que formações teóricas isoladas são insuficientes para lidar com as demandas contemporâneas da mediação de conflitos. Para a docente, a formação do professor deve ser contextualizada e voltada para a prática cotidiana, como forma de promover uma atuação mais eficaz em sala de aula. De modo semelhante, a Professora *Reflexiva* sugere que “*encontros mensais seriam importantes*”, pois permitem que os professores compartilhem suas vivências e aprendam com as estratégias adotadas pelos colegas. A troca de experiências, portanto, se configura como elemento

essencial para a melhoria da prática pedagógica, abordagem respaldada por Silva (2020). Para esse autor, a conscientização das necessidades formativas só pode ser efetivamente alcançada quando os próprios professores participam ativamente do processo de identificação e reflexão sobre elas.

Outro ponto discutido foi o papel do suporte institucional e a necessidade de envolvimento da gestão escolar. A Professora *Harmonia* (2024) ressalta a importância de a escola trazer profissionais especializados, como psicólogos, para apoiar o professor em situações mais complexas: “*A gestão ajuda nessa parte da formação. [...] A escola tem que trazer profissionais para a gente conversar, contar as experiências e ver o que funciona e o que não funciona*”. Esse suporte institucional, com apoio técnico e emocional aos professores, conforme destacado pela docente, mostra-se crucial para o sucesso das iniciativas de mediação de conflitos, pois favorece a construção de soluções mais eficazes. Nesse aspecto, a Professora *Reflexiva* (2024) também destaca que a gestão escolar deve intermediar os conflitos recorrentes e assegurar que os pais estejam envolvidos no processo de resolução: “*A escola tem a responsabilidade de chamar os pais quando há recorrência de problemas. Não pode empurrar com a barriga*”. O papel ativo da gestão é corroborado por Thomé (2022), que descreve as necessidades expressas como aquelas refletidas pelas expectativas institucionais que demandam articulação entre escola e professores para sua resolução.

Diante do exposto, é possível destacar que as formações continuadas, precisam considerar as especificidades dos desafios enfrentados em sala de aula, principalmente se considerarmos o contexto pós-pandêmico. Para que o processo formativo seja mais eficaz, é necessário ter um entendimento profundo das necessidades tanto dos professores quanto dos alunos. Como salienta Almeida (2016, p. 33), “a eficácia de qualquer processo formativo se fundamenta no conhecimento das necessidades, limitações e possibilidades do formando e do formador – do ponto de vista deles”. Essa perspectiva reforça que as formações devem ser adaptadas às realidades educacionais e sociais para que proporcionem um impacto significativo no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu compreender, com a clareza e a profundidade necessárias que, no contexto escolar, a mediação de conflitos entre alunos em sala de aula vai além da simples resolução de desentendimentos; ela envolve um processo contínuo de aprendizagem, em que os erros são parte do desenvolvimento, e a escuta ativa e o cuidado mútuo são centrais para o fortalecimento das relações interpessoais.

Especificamente em relação às Professoras *Serenidade*, *Empatia*, *Pacífica*, *Harmonia* e *Reflexiva*, essas profissionais destacaram por meio de suas experiências a complexidade envolvida na mediação de conflitos no ambiente escolar ao explicitarem os desafios e sentimentos, as estratégias para prevenir conflitos, as práticas de boa convivência e as necessidades formativas implicados nesses contextos. Cada uma adaptando-os às suas realidades e às necessidades emocionais de seus alunos.

Tanto a análise e discussão dos dados, conforme as quatro categorias que selecionamos, como o aporte teórico que selecionamos para desenvolver este estudo, nos permitiram elaborar algumas sugestões reflexivas que podem subsidiar a construção de uma proposta de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, voltada ao fortalecimento das competências necessárias à mediação de conflitos escolares. Essas sugestões são apresentadas a seguir:

1. Promoção do autoconhecimento e da inteligência emocional

Os docentes participantes ressaltaram a importância da compreensão e do gerenciamento das próprias emoções como condição essencial para uma mediação eficaz de conflitos. Assim, destaca-se a necessidade de uma formação que promova o autoconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional, preparando os docentes para lidar com situações desafiadoras de maneira equilibrada e assertiva.

Além disso, os conflitos invisíveis, muitas vezes negligenciados nas práticas escolares, exigem uma sensibilidade ampliada dos docentes. Dessa forma, propomos que a formação continuada inclua estratégias de reconhecimento e manejo de tensões sutis, fomentando a criação de ambientes em que os alunos se sintam encorajados a expressar suas dificuldades de maneira segura e respeitosa.

2. Desenvolvimento de práticas de empatia e mediação

A mediação de conflitos escolares requer estratégias que promovam a empatia, nas interações entre alunos e entre professores e alunos. Assim, é imprescindível que a formação continuada contemple abordagens reflexivas e colaborativas voltadas ao aprimoramento dessa competência, valorizando o papel dos docentes como protagonistas nesse processo.

A análise de situações de conflito sob diferentes perspectivas, considerando as dimensões emocionais e culturais, aliada à troca de experiências bem-sucedidas, pode contribuir para a construção de repertórios práticos mais aplicáveis às realidades escolares. Vinha e Tognetta (2009) apontam que a empatia deve ser desenvolvida intencionalmente para a efetividade na resolução de conflitos.

3. Integração de apoio psicológico e gestão escolar

O suporte institucional, incluindo a participação de profissionais de saúde mental, foi identificado pelos professores como uma necessidade premente. A formação continuada pode ser um espaço estratégico para fomentar essas articulações e promover uma abordagem integrada da mediação de conflitos.

A discussão de estratégias para a criação de parcerias com psicólogos e assistentes sociais, além da sensibilização da equipe gestora para a importância do tema, pode contribuir para uma visão mais coesa da convivência escolar. Chrispino (2011) ressalta que a atuação conjunta entre professores, gestão e especialistas potencializa as estratégias de mediação adotadas.

Nesse sentido, é essencial que a gestão escolar estabeleça diretrizes claras de mediação de conflitos, garantindo que professores e alunos tenham suporte contínuo por meio de protocolos bem definidos e de uma comunicação eficaz entre todos os agentes escolares.

4. Envolvimento das famílias na dinâmica escolar

Os conflitos escolares, frequentemente, refletem dinâmicas familiares complexas. Assim, a inclusão das famílias no processo de mediação configura-se como uma estratégia fundamental a ser contemplada na formação docente.

Discutir formas eficazes de engajamento das famílias no fortalecimento de valores como respeito e empatia, tanto no ambiente escolar quanto no lar, é uma abordagem essencial. A valorização da diversidade familiar e a sensibilização para as

especificidades culturais e sociais de cada contexto são aspectos imprescindíveis para a promoção de um ambiente escolar harmonioso (Antunes, 2014).

5. Construção de práticas formativas contextualizadas

As professoras participantes enfatizaram a importância de formações práticas, alinhadas às suas experiências diárias, como fator determinante para a aplicabilidade das estratégias pedagógicas. Dessa forma, recomendamos que a formação continuada estabeleça um equilíbrio entre teoria e prática, adotando-se a reflexão-ação como princípio estruturante.

Encorajar a participação ativa dos docentes na construção das formações, promovendo espaços de troca e análise coletiva das intervenções realizadas, permite um aprendizado significativo e contextualizado. Pereira (2021) ressalta que formações centradas nas experiências reais dos professores tendem a ser mais eficazes, pois respeitam a complexidade do cotidiano escolar.

Assim, entendemos que, por um lado, alcançamos os objetivos propostos neste estudo e, por outro, contribuímos para a ampliação das reflexões acerca de percursos formativos que valorizem o protagonismo docente e a especificidade de cada realidade escolar. A formação continuada deve consolidar-se como um espaço dialógico e colaborativo, favorecendo o aprendizado mútuo e a construção coletiva. Dessa forma, professores, gestores, famílias e alunos podem se reconhecer como agentes ativos na promoção de uma convivência escolar pacífica e no desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas.** Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: https://miriamabramovay.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/violc3aancia-nas-escolas_13agosto.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ALMEIDA, L. R. de. Retomando a questão do cuidar: aprendizagens do coordenador pedagógico na pandemia. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia.** São Paulo: Edições Loyola, 2021, p. 23-42.
- ALMEIDA, L. R. de. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de So. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.
- ALMEIDA, L. R. de; Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de; (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação.** São Paulo: Edições Loyola. 2012, p. 71-87.
- ALMEIDA, P. R.; SOSTER L.; C. B.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46287>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima:** a sala de aula como um espaço do crescimento integral. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Editora Edições 70, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLZANI, B. **Formação de profissionais da Educação para resolução de conflitos em escolas públicas.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Franca, Franca, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/4124>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Educação em Direitos Humanos:

Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Editora Plano, 2002.

CHRISPINO, Á. 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, mar. 2007. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2023.

CHRISPINO, Á., CHRISPINO R. S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

COSTA E. P. da; COSTA, I. Formação contínua de professores em mediação de conflitos: motivações e avaliação. **Investigação Qualitativa em Educação: avanços e desafios**, Aveiro, v. 2, p. 366-377, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.366-377>. Acesso em: 11 out. 2023.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber: as origens da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:
<https://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DOEDERLEIN, J. **O livro dos ressignificados**. São Paulo: Editora Paralela, 2017.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I. P.; LEITE, M. T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 29-48, 1999. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESSIDADES_UMA_REFLEXAO. Acesso em: 22 ago. 2023.

FERRÃO, I. S. Saber da não violência na formação docente: processos autocompositivos como mediação às violências no contexto escolar. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22967>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FONTENELE, G. L. S. Mediação: uma proposta de resolução de conflitos no espaço escolar. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#30), Distrito Federal, v. 9, n. 3. p. 197-201, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/171>. Acesso em: 11 out. 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

FREIXO, M. J. V. Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

GALVÃO, I. Herry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, 2014.

GARCIA, M. C. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Impactos da pandemia.** Estud. Av., [s. l.], v. 34, n. 100, set. dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 9 dez. 2023.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 63-78.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.; MARCHINI, S. **Pesquisa, Educação, Docência e a COVID-19.** São Paulo: USP Cidades Globais; Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 11 nov. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LA TAILLE, Y. de La; ALENCAR, H. M. de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arq. Bras. Psicol.**, [s. l.], v. 59, n. 2, p. 217-231, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v59n2/v59n2a11.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **Henri Wallon:** psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

PAULA, A. R.; DURANTE, V. G. P.; FANTACINI, R. A. F. A importância do papel do professor mediador diante dos conflitos no cotidiano escolar. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b35dd83fe107cbc9757db.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PEREIRA, P. V. A. **A formação dos mediadores de conflitos na rede municipal de São Paulo** – Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://bibliotecade.uninove.br/handle/tede/2843>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. *In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.* São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 81-101.

PLACCO, V. M. N de S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. T. de. Os sentidos e significados para o sujeito que aprende: a subjetividade em questão. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. T. de (org.). Aprendizagem do adulto professor.* São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 41-51.

QUEIROZ, D. M. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas:** estudo de caso de um curso de formação continuada. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

RAMOS, A. M.; VINHA T. P. As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino fundamental II. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 6, n. 1, p. 39-45, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790004.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SASTRE, G.; MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, A. L. dos S. **Análise das necessidades formativas docentes:** por uma perspectiva dialética. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/livro_capa_colorida20201130112001.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, J. M.; ALMEIDA, L. R. de. Avaliação e políticas de resultados: condicionantes da atuação do coordenador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 651-673, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7624>. Acesso em: 31 out. 2024.

SOUZA, C. P. de; PLACCO, V. M. de S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 47, p. 23-35, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432016000300023&script=sci_abstract. Acesso em: 15 out. 2023.

SOUZA, G. P.; JUCÁ, S. C. S.; SILVA, S. A. da. Indisciplina escolar pós-pandemia Covid-19 na educação do Ceará. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e49171, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e49171>. Acesso em: 27 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMÉ, S. E. S. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia:** apontamentos para uma proposta de formação continuada. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29647>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TOGNETTA, L. R. P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para autonomia e superar suas microviolências. In: TOGNETTA, R. P.; LEME, M. I. da S.; VINCETIN, V. F. (org.). **Quando os conflitos nos pertencem**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 47-82.

TORDIN, D. C. **Retecendo voz e vez**: o papel das assembleias de classe na mediação e resolução de conflitos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15118> Acesso em: 10 jan. 2023.

TORREMORELL, M. C. B. **Mediação de conflitos na escola**. São Paulo: Summus, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, C. E. de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 7. ed. São Paulo: Método Editora, 2020.

VICENTIN F. V. O que fazer no momento do conflito? In: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. (org.). **Quando os conflitos nos pertencem**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 83-117.

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em: 4 abr. 2023.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelimícios do sentimento de personalidade. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ENTRE ALUNOS NO CONTEXTO PÓS PANDÊMICO.

Pesquisador/a: Daniela de Jesus Scotti

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecer-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos:

O presente estudo pretende colaborar com apontamentos para a elaboração de uma formação continuada com foco na mediação de conflitos em sala de aula, além de contribuir com as reflexões sobre a formação continuada do professor no cenário pós-pandemia. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais de uma escola particular da zona sul de São Paulo em relação à mediação de conflitos entre alunos na sala de aula, no contexto pós-pandemia.

Procedimentos:

Como procedimentos para a produção dos dados, serão utilizados como instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. Aceitando participar desta pesquisa, o seu envolvimento se dará através da resposta ao questionário encaminhado pela

pesquisadora e, posteriormente, caso aceite o convite, com sua participação na entrevista individual organizada por meio de ferramentas eletrônicas como Teams ou Meet, em horário e dia agendados pela pesquisadora.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (Brasil, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento, poderá optar, durante o processo, por não responder qualquer questionamento que gere desconforto, ou não veja pertinência na exposição, assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a Direção da escola com o intuito de que os dados possam servir de referência e suporte para a elaboração de uma formação continuada de professores com foco na mediação de conflitos em sala de aula.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Daniela de Jesus Scotti. Rua Arapá, 28. São Paulo - SP, 04363-060. Contato: (11) 998829096. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, na Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail: _____

Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu Responsável Legal)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Prezadas professoras,

Ressaltamos que este questionário e a subsequente entrevista serão conduzidos de forma anônima, garantindo a confidencialidade das respostas. Portanto, solicitamos que respondam de maneira espontânea a todas as questões apresentadas.

Agradecemos imensamente pela sua valiosa participação neste estudo!

Caracterização dos participantes da pesquisa

1. Dados pessoais

Assinale a sua idade no intervalo abaixo:

- menos que 25 anos de idade
- entre 25 e 35 anos de idade
- entre 35 e 45 anos de idade
- entre 45 e 55 anos de idade
- mais de 55 anos de idade

2. Formação acadêmica

Selecione de acordo com a sua formação:

- Magistério
- Pedagogia
- Pós-Graduação

Mestrado

Doutorado

Outras licenciaturas. Qual? _____

3. Experiência profissional em relação à docência.

Assinale o seu tempo de experiência na docência:

entre 1 e 3 anos

entre 4 e 6 anos

entre 7 e 9 anos

mais de 10 anos

Assinale a turma e o ano em que você leciona na escola atual:

Turno: matutino

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

Turno: vespertino

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

Descreva sua carga de trabalho semanal com as turmas. dissertativa

4. Sobre o tema da pesquisa

Assinale a alternativa abaixo que reflete a frequência de conflitos entre alunos na sua sala de aula.

Nunca

Raramente

() Às vezes

() Muitas vezes

() Sempre

Você se sente desafiado com conflitos entre alunos na sala de aula?

() Nunca

() Raramente

() Às vezes

() Muitas vezes

() Sempre

Assinale a alternativa que corresponde a sua opinião, os conflitos entre alunos na sala de aula afetam os processos de ensino e aprendizagem?

() Nunca

() Raramente

() Às vezes

() Muitas vezes

() Sempre

Você se considera preparado (a) para lidar com situações de conflitos entre alunos na sua sala de aula? Por favor, justifique sua resposta.

Você já participou de alguma formação que te ajudou a lidar com os conflitos entre alunos?

() Sim

Não

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS

PERGUNTA DISPARADORA	PERGUNTAS COMPLEMENTARES	OBJETIVO (S) DAS PERGUNTA (S)
Tema: Esclarecimento da pergunta do questionário sobre formação acadêmica.		
Poderia me esclarecer sua formação acadêmica?	Você fez Magistério e/ou Pedagogia? Você fez pós-graduação?	Identificar de maneira clara a formação acadêmica dos participantes.
Tema: Desafios e enfrentamentos de conflitos entre alunos.		
Quais desafios você enfrenta ao lidar com conflitos entre alunos na sala de aula?	Como você se sente diante desses conflitos?	Compreender os desafios específicos enfrentados pelos professores ao lidar com conflitos entre alunos e identificar esses conflitos através de exemplos ou situações específicas, oferecendo espaço para detalhes e exemplos.
Poderia me descrever os motivos dos conflitos na sala de aula?	Poderia me dar mais detalhes desses motivos de conflitos que ocorrem na sala de aula?	
Tema: Estratégias de mediação de conflitos.		
Você poderia compartilhar um exemplo específico de como você fez para mediar um conflito em sala de aula?		Compreender as estratégias utilizadas pelos professores na gestão de conflitos, buscando identificar práticas eficazes e desafios enfrentados na sua aplicação, após a pandemia.
Quais ações você costuma adotar para resolver conflitos entre alunos na sala de aula?	Tem alguma ação que tenha ido de encontro às suas expectativas? Tem alguma ação que não tenha ido de encontro com às suas expectativas?	Compreender as estratégias ou abordagens que os professores adotaram para resolver conflitos entre alunos na sala de aula. Espera-se que eles compartilhem suas

	Por que você acha que essa ação não atendeu às suas expectativas?	práticas e métodos de sucesso e insucesso.
Você observa alguma mudança significativa na dinâmica de sala de aula ao aplicar essas ações para solucionar os conflitos?	Na sua opinião, qual é o papel do professor diante de um conflito em sala de aula? Como o professor pode melhorar o clima entre alunos na sala de aula?	Descobrir a opinião dos professores sobre o clima em sala de aula e se a mediação pode mantê-lo positivo em sala de aula.
Você acredita que o professor deve ter um papel ativo na resolução de conflitos entre os alunos na sala de aula?	Poderia explicar sua resposta?	Compreender o quanto o professor se vê responsável pela mediação de conflitos.
Tema: Necessidades formativas no contexto pós-pandemia.		
Se os desafios que você enfrenta com os conflitos entre alunos na sala de aula pudessem ser transformados em um encontro formativo, como esse encontro seria?	Poderia me dar exemplos?	Identificar as habilidades e conhecimentos que os professores consideram essenciais para lidar com conflitos entre alunos no contexto pós-pandêmico para determinar as lacunas na formação existente. Identificar também as necessidades percebidas pelos professores em termos de habilidades e conhecimentos para uma gestão
Que tipo de apoio você acha que seria mais útil para enfrentar desafios relacionados a conflitos entre alunos?		Explorar o tipo de apoio ou formação contínua que os professores acreditam ser mais benéfico para abordar os desafios relacionados a conflitos entre alunos.
Tema: Proposta de formação continuada.		
Sugestão de mudança: Com base em suas experiências, quais temas você acredita que		Conhecer a opinião dos professores sobre os tipos de formação continuada que seriam

<p>deveriam ser incluídos em uma formação continuada de professores para lidar com conflitos em sala de aula?</p>		<p>mais eficazes, com base em suas experiências e necessidades identificadas.</p>
<p>Na sua opinião qual o papel da escola e dos gestores em relação aos conflitos dos alunos?</p>		<p>Entender como os professores acreditam que a escola e os gestores podem apoiá-los na implementação eficaz de estratégias de mediação de conflitos, proporcionando insights sobre o suporte necessário.</p>
<p>Outros temas</p>		
<p>Você gostaria de colaborar com mais algum apontamento sobre conflitos entre alunos em sala de aula?</p>		