



**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FÁBIO PASCOAL DE OLIVEIRA**

**O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS PARA  
PREVENIR VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA RELAÇÃO  
DIALÓGICA**

**INHUMAS**

**2024**

**FÁBIO PASCOAL DE OLIVEIRA**

**O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS PARA  
PREVENIR VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lucineide Maria de Lima Personi

**INHUMAS**

**2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais**

**O48p**

OLIVEIRA, Fábio Pascoal de  
O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS  
PARA PREVENIR VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA RELAÇÃO  
DIALÓGICA. Fábio Pascoal de Oliveira. – Inhumas: UniMais, 2024.

155 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
UniMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Personi”.

1. Tendências educacionais brasileiras; 2. Conflitos; 3. Mediação escolar; 4  
Violência. I. Título.

**CDU: 37**

**FÁBIO PASCOAL DE OLIVEIRA**

**O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS PARA  
PREVENIR VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Personi (Orientadora)  
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

---

Profa. Dr. Daniel Júnior de Oliveira  
Faculdade de Inhumas –  
FACMAIS

---

Profa. Dr. Túlio Fernando Mendanha de Oliveira  
UniAraguaia

Fevereiro/2024

A Deus, “porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas” (Romanos 11:36).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida e a oportunidade desta conquista.

À minha mãe, Ana Maria de Oliveira, pelo cuidado, carinho, incentivo, pela perseverança e luta para me fornecer condições de estudar e por sempre me apoiar.

Aos meus amigos que me acompanharam durante esse processo, pelos inúmeros cuidados, ensinamentos, compreensão e disposição para ouvir e ajudar-me sempre.

À minha orientadora, Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, pelo apoio, pela paciência e pela disposição incansável em me auxiliar. Obrigado pela confiança e ensinamentos!

Aos professores Dr. Daniel Júnior de Oliveira e Dr. Túlio Fernando Mendanha de Oliveira, pelas valiosas contribuições para a finalização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Aos grupos de estudos pelos estudos, pelas contribuições teóricas, discussões e conversas e pelos aprendizados, que foram subsídios para a mudança ímpar na minha vida intelectual e pessoal.

Aos servidores e colaboradores da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) pela atenção e pelos serviços prestados.

A todos os familiares e amigos que compartilharam da árdua caminhada acadêmica e sempre torceram por mim.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte desta longa jornada e que fazem esta vida valer, cada vez mais, a pena.

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire).

OLIVEIRA, Fábio Pascoal de. **O papel social do professor na mediação de conflitos para prevenir violência no ambiente escolar**: uma relação dialógica. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Inhumas (FACMAIS), Inhumas, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa consiste em uma investigação sobre a influência de abordagens progressistas e os resquícios de uma educação liberal na contemporaneidade. Tem foco no papel do professor com base nas tendências educacionais brasileiras e na mediação de conflitos para a prevenção da violência escolar. Considera a origem natural dos conflitos como parte da interação humana face às diversas culturas, gêneros e opiniões (Chrispino; Chrispino, 2011). O contexto escolar é naturalmente propício para o surgimento de diversos conflitos por se tratar de um ambiente coletivo que reúne diversas culturas, questões sociais e pedagógicas. Portanto, é primordial mediá-los para prevenir violências no ambiente escolar. Na promoção do ensino, a atuação do professor vai além da resolução de conflitos, incluindo a prevenção e a transformação social dos alunos em busca de uma educação mais justa e humanizada (Libâneo, 2014). A inquietação que deu origem à pesquisa baseia-se na seguinte questão: Como o professor, por meio do diálogo, poderá mediar os conflitos na prevenção da violência no ambiente escolar? Os principais referenciais teóricos incorporados neste estudo são Vygotsky (1991), Charlot (2002), Charlot e Émin (1997), Saviani (2021), (1990, 1991, 2004, 2002, 2005, 2006, 2013), Chrispino e Chrispino (2002, 2011), Freire (1983, 1987, 1996, 2007), entre outros. A investigação foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Itapuranga (GO) com professores que lecionam no 4º e 5º anos da 1ª fase do Ensino Fundamental. Os relatos orais e escritos dos professores participantes subsidiaram a investigação nas discussões sobre a complexidade da atuação do professor, os principais conflitos existentes no ambiente escolar, os indícios de fatores que os geram e as alternativas para a mediação de conflitos. No âmbito dos procedimentos metodológicos este estudo se baseia em pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise dos dados adotou-se uma abordagem qualitativa alinhada à perspectiva do materialismo histórico-dialético, incluindo a elaboração de categorias de análise que abrangem os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Os resultados da pesquisa apontam a mediação como uma ferramenta organizacional capaz de facilitar o diálogo e promover a compreensão dos fatores internos e externos que geram conflitos. Sua eficácia é atribuída à sua função pacificadora, sendo considerada a ferramenta ideal para a resolução de conflitos no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** tendências educacionais brasileiras; conflitos; mediação escolar; violência.



OLIVEIRA, Fábio Pascoal de. **O papel social do professor na mediação de conflitos para prevenir violência no ambiente escolar: uma relação dialógica.** 2024. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Inhumas (FACMAIS), Inhumas, 2024.

## ABSTRACT

This research consists of an investigation into the influence of progressive approaches and more specific about the remains of a liberal education in contemporary times. The study has the focus in the role of the teacher based on Brazilian educational trends and in conflict mediation to prevent school violence. It considers the natural origin of conflicts as part of human interaction in the face of different cultures, genders and opinions, according to Chrispino & Chrispino (2011). In fact, the school context is naturally conducive to the emergence of various conflicts. As it is a collective environment, that brings together different cultures, this place has social and pedagogical issues. Thus, it is essential to mediate them to prevent violence in the school environment. In promoting education, the teacher's role goes beyond conflict resolution, including prevention and social transformation of students in search of a fairer and more humanized education, as Libâneo (2014) says. The unrest that gave rise to the research is based on the following question: How can the teacher, through dialogue, mediate conflicts in preventing violence in the school environment? The main theoretical references incorporated in this study are Vygotsky (1991), Charlot (2002), Charlot and Émin (1997), Saviani (2021), (1990, 1991, 2004, 2002, 2005, 2006, 2013), Chrispino and Chrispino (2002, 2011), Freire (1983, 1987, 1996, 2007), among others. This investigation was performed in two schools in the municipal education network of Itapuranga (GO) with teachers who teach in the 4th and 5th years of the 1st phase of Elementary Education. The oral and written reports of the participating teachers supported the investigation in discussions about the complexity of the teacher's role, the main conflicts existing in the school environment, the evidence of factors that generate them and the alternatives for conflict mediation. Regarding to the scope of methodological procedures, this study is based on bibliographic and documentary research. Lastly, to do data analysis, a qualitative approach was adopted aligned with the perspective of historical-dialectical materialism, which includes the elaboration of analysis categories that cover the objectives established for the research. The research results point to mediation as an organizational tool capable of facilitating dialogue and promoting understanding of the internal and external factors that generate conflicts. According to the investigation, its effectiveness is attributed to its pacifying function, being considered the ideal tool for resolving conflicts in the school environment.

**Keywords:** Brazilian educational trends; conflicts; school mediation; violence.

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Pesquisas e estudos relacionados às tendências pedagógicas selecionadas para a pesquisa.....	23
Quadro 2 - Pesquisas e estudos relacionados à mediação de conflitos e violência escolar selecionados para a pesquisa.....	24
Quadro 3 - Pesquisas e estudos relacionados a diálogo professor-aluno selecionados para a pesquisa.....	25
Quadro 4 - Qualificações profissionais do corpo docente da Escola 01 (E01).....	34
Quadro 5 - Qualificações profissionais do corpo docente da Escola 02 (E02).....	36
Quadro 6 - Função do professor baseados nas Tendências Pedagógicas.....	104
Gráfico 1 - Dinâmica.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
E01	Escola 01
E02	Escola 02
FACMAIS	Faculdade de Inhumas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Caminhos da pesquisa: revisão da literatura.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Caminhos da pesquisa: a coleta de dados.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 Contexto escolar da realização da pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.1 O contexto da Escola 01 (E01).....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.2 O contexto da Escola 02 (E02).....</b>	<b>35</b>
<b>2.4 Análise do projeto político pedagógico (PPP) e do regimento interno das escolas participantes.....</b>	<b>37</b>
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Tendências pedagógicas e seu contexto histórico, social e pedagógico....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Tendência liberal: abordagens renovadas progressivista ou pragmatista e renovada não-diretiva.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 A tendência progressista na educação como perspectiva de mudança.....</b>	<b>59</b>
<b>4 A NATUREZA DOS CONFLITOS E O PAPEL DO DIÁLOGO NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 A natureza dos conflitos e seus desdobramentos no ambiente escolar.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Contexto histórico da mediação de conflitos.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3 Diálogo: uma alternativa de mediação de conflitos para prevenir a violência escolar.....</b>	<b>88</b>
<b>4.4 Relação dialógica na perspectiva de Paulo Freire.....</b>	<b>92</b>
<b>5 UMA ANÁLISE DO PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO HUMANA, AUTÔNOMA, CRÍTICA, CIDADÃ E EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>98</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DOS 4º E 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PARA PROFESSORES E COORDENADORES.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C - ENTREVISTA ESTRUTURADA PROFESSORES / PROFESSOR- EDUCADOR.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA / COORDENADOR PEDAGÓGICO.....</b>	<b>154</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade é formada por pessoas de diversas culturas, gêneros e opiniões. Portanto, os conflitos têm uma origem natural na relação humana (Chispino; Chispino, 2011). A convivência em sociedade torna o conflito uma situação intrínseca a ela, sendo definido como qualquer manifestação de opinião divergente ou perspectiva distinta na interpretação.

A sociedade está sempre em um contínuo processo de transformação devido à evolução natural dos seres humanos. As relações humanas tendem a ser naturalmente conflituosas devido às variações interpessoais e à busca por valores materiais e imateriais. Nesse contexto, o ambiente escolar é propício para o surgimento desses conflitos, uma vez que reúne diversas culturas, questões sociais e pedagógicas. Diante desse cenário, é inevitável prevenir esses conflitos, porém é importante mediá-los para prevenir violência no ambiente escolar.

No cotidiano escolar convivem distintas gerações, moldadas por variadas formas de educação e pelas mudanças nas políticas educacionais que afetam os currículos e a gestão das escolas, impactando todos os aspectos da sua estrutura social e acadêmica. Essa diversidade de influências pode desencadear conflitos entre as gerações, manifestando, inclusive, divergências políticas, uma vez que a educação é intrinsecamente um domínio político.

Assim, os desentendimentos são frequentes devido à convivência diária de indivíduos em processo de formação, provenientes de contextos culturais diversos. Embora a autoridade do professor esteja sempre presente na sala de aula, é comum ocorrerem debates e divergências de ideias entre os alunos, resultando em conflitos que, por vezes, são passageiros e, em outras ocasiões, perduram ao longo do tempo. Entre as diversas origens dos conflitos escolares destaca-se o tratamento isonômico a alunos distintos, uma vez que cada indivíduo possui suas próprias características naturais, podendo essas diferenças provocar atritos de forma inevitável. Outro aspecto relevante é a ausência de diálogo e a falta de escuta atenta às inquietações dos alunos no processo de aprendizado e nas interações com os colegas. Quando a escola não aborda os conflitos de maneira construtiva, estes podem se intensificar e resultar em manifestações de violência.

Na sociedade brasileira há uma certa confusão ao abordar a diferença entre conflito e violência. O conflito pode ser descrito como desentendimentos entre partes

ou diversas maneiras de lidar com determinadas situações, sendo que todas causam desconforto e têm consequências. Por outro lado, a violência representa uma forma mais agressiva de conflito, podendo ocorrer de maneira intencional e/ou dolosa, resultando em consequências mais sérias, como agressões físicas, verbais e/ou psicológicas (Charlot, 1997).

Este diálogo é atual e a escola está ativamente envolvida ao buscar métodos e soluções para reduzir a violência em seu ambiente. Nessa perspectiva, a democracia emerge como uma abordagem fundamental nas novas tendências educacionais e político-sociais de resolução de conflitos. Há uma necessidade urgente de resgatar os valores humanos dos cidadãos, preparando-os para abraçar novas formas de relacionamento.

Na contemporaneidade a instituição escolar tem progredido sob a ótica de uma abordagem educacional progressista, embora ainda resida, na subjetividade, um resquício da educação de cunho liberal. Conseqüentemente, a complexidade do processo de transformação evidencia a coexistência de diferentes influências e paradigmas na educação, indicando a importância de uma análise crítica e contínua das práticas educacionais para melhor compreensão e aprimoramento do sistema escolar.

A mediação do professor não ocorre somente em nível de resolução de conflitos, mas também na prevenção e transformação social dos alunos, promovendo uma educação mais justa e humanizada. Nessa perspectiva, apresenta-se o caminho acadêmico percorrido como fator preponderante para a escolha do tema para a pesquisa que aqui se apresenta.

Compreendo que a formação acontece durante toda a trajetória do ser humano, desde sua constituição, estendendo às vivências em sociedade. As transformações são mediadas pelas objetivações culturais do meio a partir das interações com os valores, as crenças e os conhecimentos histórico-culturais com que temos contato e fazem parte da nossa trajetória enquanto humanidade.

Concomitante ao meu processo de formação humana e desenvolvimento pessoal, minha formação profissional ocorreu ainda no início do ano 2000, indo até 2004, com a conclusão da formação em magistério, conferindo-me habilidades para atuar junto à educação básica. A interação junto ao contexto escolar como professor aconteceu no ano de 2005, com aprovação em certame público para atuar junto à rede municipal de ensino de Itapuranga (GO). Nesse período minhas vivências na

escola como professor oportunizaram percepções da prática docente, principalmente acerca da insatisfação com o sistema e a organização do espaço escolar, que se mostravam insuficientes para atender as demandas dos alunos de forma efetiva.

A partir destas inquietações, senti-me motivado a buscar alicerce na formação inicial acadêmica, entendendo que tanto o ambiente escolar quanto o meu profissional necessitavam de aperfeiçoamento. Nesta perspectiva, no ano de 2006 iniciei o processo de formação acadêmica no curso de licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Goiás – Campus Cidade de Goiás (UEG Cidade de Goiás). A graduação em Matemática me instigou a ser um professor investigador, despertando a vontade de buscar voos mais altos. A partir daí me tornei Especialista em Metodologias do Ensino e da Pesquisa com Habilitação em Educação Inclusiva, formação na qual tive possibilidade de compreender melhor a educação inclusiva por meio das teorias e práticas. Posteriormente concluí também a segunda licenciatura em Pedagogia, a qual me levou a ser um professor-pesquisador efetivo da rede municipal de ensino de Itapuranga (GO).

Durante as pesquisas os conflitos que se apresentam no ambiente escolar me provocaram inquietações, a saber: a) conversas excessivas; b) desinteresse, c) a não realização das atividades proposta pelo professor (classe e casa); d) faltas excessivas; e) agressão verbal, xingamentos, gritos e desrespeito ao professor; f) agressão física, g) uso do celular e h) *bullying*. Estes conflitos prejudicavam o processo de ensino e aprendizagem, causando reprovação, evasão e até violência no ambiente escolar.

Com tais inquietações sobre a forma como os conflitos vêm gerando inúmeros tipos de violência na escola, visualizei a necessidade de efetuar reflexões mais aprofundadas sobre o papel social do professor na mediação dos conflitos que surgem no ambiente escolar, pautando nas tendências educacionais brasileiras.

Na presente pesquisa investiguei o papel social do professor na mediação de conflitos para a prevenção da violência no ambiente escolar destacando a importância de uma abordagem dialógica. A questão problema que norteou a pesquisa foi: como o professor, por meio do diálogo, poderá mediar os conflitos na prevenção da violência no ambiente escolar? Para responder a tal questionamento, o objetivo geral delimitado foi: identificar e descrever os pressupostos históricos, sociais e pedagógicos na constituição do professor enquanto mediador de conflitos que se desenvolvem na escola como ponto de partida na prevenção da violência escolar.

O objetivo geral foi desdobrado em três objetivos específicos: a) descrever



como as tendências pedagógicas da educação brasileira influenciam o papel do professor na resolução dos conflitos escolares; b) investigar a natureza dos conflitos, bem como seus desdobramentos no ambiente escolar e a relação destes com a violência visando compreender o diálogo como uma alternativa na mediação de conflitos para prevenir situações de violência no ambiente escolar; c) analisar o papel social do professor na mediação de conflitos em favor da prevenção da violência no ambiente escolar na perspectiva de uma formação humana, autônoma, crítica, cidadã e emancipatória.

As tendências pedagógicas abordadas nesta pesquisa seguem a teoria desenvolvida por José Carlos Libâneo, publicada na obra 'Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos' (2014), em que são classificadas em liberais e progressistas, levando em conta os condicionantes sócio-políticos da escola. A Pedagogia Liberal contempla as tendências Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista; e a Pedagogia Progressista se manifesta nas tendências Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

O estudioso ora citado explica que a pedagogia liberal visa preparar indivíduos para papéis sociais na sociedade de classes, enquanto a pedagogia progressista enfatiza a educação como um processo de humanização, alinhado aos interesses emancipatórios das camadas populares. A escola pública evidencia desafios relevantes, exigindo uma reflexão sobre abordagens pedagógicas diante das complexidades sociais e das demandas contemporâneas.

Assim sendo, a partir das tendências, observou-se, na pesquisa, o papel da escola, do professor e do aluno no processo que envolve as aprendizagens. De igual forma, o desenvolvimento, a formação das relações e comportamentos dos docentes e discentes diante dos conflitos que se estabelecem no ambiente escolar, que, por sua vez, tendem a evoluir para a violência; caso estes que são tratados em suas especificidades e particularidades.

Acredita-se que o presente trabalho contribui para o campo de pesquisa em educação com outro olhar, à medida que busca compreender o papel social do professor na mediação de conflitos para a prevenção da violência no ambiente escolar, destacando a importância de uma abordagem dialógica. Ao conceber a investigação procurou-se identificar e descrever os pressupostos históricos, sociais e pedagógicos na constituição do professor enquanto mediador dos conflitos que se desenvolvem na escola como ponto de partida na prevenção da violência escolar.

O campo de pesquisa delimitado são duas escolas municipais de Itapuranga, cidade situada no centro-oeste goiano. A Escola I está localizada na periferia da cidade e a Escola II no centro da cidade. É importante evidenciar que na cidade de Itapuranga há apenas duas escolas municipais, as duas escolas participaram da pesquisa.

Para a pesquisa de campo foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) observação *in loco* do tipo assistemática e qualitativa com registros escritos utilizando equipamentos eletrônicos. Posteriormente os dados foram selecionados de acordo com os interesses e objetivos da pesquisa; b) questionário sociocultural, aplicado aos coordenadores pedagógicos e aos professores dos 4º e 5º anos; c) entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos e os professores dos 4º e 5º anos.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo descreve-se como as tendências pedagógicas da educação brasileira influenciam o papel do professor na resolução dos conflitos escolares com base na teoria de Libâneo (1990, 2005, 2006, 2013, 2014) e de Freire (1983), dentre outros autores que contribuem para a discussão.

No segundo capítulo apresenta-se a natureza dos conflitos, bem como seus desdobramentos no ambiente escolar e a relação destes com a violência demonstrando a compreensão do diálogo como uma alternativa na mediação de conflitos para prevenir situações de violência no ambiente escolar. Para tanto buscou-se subsídios teóricos nos estudos e investigações de autores como Crispino e Crispino (2002, 2011), Charlot (2002), Libâneo (1991, 2006), Freire (1983, 1987, 1996, 2007), Saviani (2021) e Torremorell (2021).

No último capítulo está uma análise sobre o papel social do professor na mediação de conflitos em favor da prevenção da violência no ambiente escolar na perspectiva de uma formação humana, autônoma, crítica, cidadã e emancipatória. A referência desse capítulo se aproxima da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vygotsky. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, espera-se ter alcançado o intuito de disponibilizar uma análise crítica do papel social do professor na mediação de conflitos no ambiente escolar na perspectiva do diálogo.

No espaço destinado às considerações finais são apresentadas as principais conclusões a que se chegou no decorrer do processo de análise considerando os referenciais adotados e o objetivo de pesquisa.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Apresenta-se aqui a metodologia desta investigação para facilitar uma maior compreensão da pesquisa. Nesse sentido, delinea-se o percurso metodológico da coleta à análise de dados que são resultantes da vivência no contexto escolar durante a pesquisa de campo.

Com o intuito de proporcionar uma compreensão do objeto de estudo em sua relação dialética na realidade do ambiente de aprendizagem, apresenta-se alguns aspectos da proposta político-pedagógica dos contextos escolares onde a pesquisa foi desenvolvida. Como o foco era investigar o contexto escolar em suas situações de conflitos e modos de mediação, expõe-se, inicialmente, a forma como foi organizada a pesquisa a partir da revisão da literatura para compreender as teorias e resultados já alcançados em estudos que discutem a temática.

Noronha e Ferreira (2000) ressaltam a importância da revisão de literatura na elaboração de textos científicos, sejam eles uma tese, dissertação, projeto ou artigo científico de revisão. Ao analisarem a produção bibliográfica os autores destacam a relevância desse processo, enfatizando a consideração da temporalidade nas áreas temáticas. Essa abordagem não apenas fornece um estado da arte sobre um tópico específico, mas também evidencia ideias inovadoras e permite a avaliação de métodos com diferentes níveis de evidência na literatura especializada.

A pesquisa pertence ao campo da educação, cuja metodologia adotada é de natureza qualitativa, caracterizada pela ausência de ênfase em medidas, quantificações ou técnicas estatísticas (Gil, 1999). Esta metodologia visa elucidar os fatores que influenciam a ocorrência de eventos, enfatizando a importância da revisão de literatura para proporcionar uma visão abrangente do tema (Noronha; Ferreira, 2000).

Nessa abordagem o foco reside na compreensão da realidade de determinados fenômenos por meio de dados qualificáveis, baseando-se na percepção dos diversos atores sociais (Gil, 1999). No âmbito da pesquisa de campo a interação direta com a população pesquisada é fundamental. Assim, a pesquisa de campo é o tipo de investigação que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada (Gonçalves, 2001), exigindo, do pesquisador, um encontro direto com o espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A abordagem qualitativa adotada possibilita a interpretação dos dados como fenômenos subjetivos, promovendo uma compreensão contextualizada (Moresi, 2003). Essa escolha metodológica reforça a busca por uma compreensão mais profunda da realidade estudada, integrando os elementos teóricos e práticos na investigação educacional sob a luz da THC de Lev Vygotsky.

Conforme Gil (1999), a pesquisa qualitativa assume um caráter explicativo ao procurar identificar, por meio da análise de variáveis, os fatores que determinam ou influenciam a ocorrência de fenômenos. O seu propósito central é compreender a razão pela qual um fenômeno acontece, investigando os fatores que o causam, proporcionando uma explicação para as relações entre esses fenômenos.

A abordagem qualitativa possibilita a investigação do tema explorado a partir da interação entre a realidade e os sujeitos pesquisados. Deste modo os dados coletados durante a pesquisa são interpretados enquanto fenômenos subjetivos, permitindo a compreensão contextualizada da realidade investigada (Moresi, 2003). O método empregado neste estudo se aproxima do materialismo histórico dialético, adotando as categorias metodológicas de historicidade, contradição e totalidade. Essa abordagem é fundamentada na THC de Lev Vygotsky.

O Método Materialista Histórico Dialético, por sua própria natureza, demanda uma constante contextualização, uma vez que é uma teoria de interpretação da realidade em constante desenvolvimento. O materialismo histórico consiste em uma abordagem teórica que enfatiza a organização da realidade dentro do contexto social. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de análise da realidade, reconhecendo-a como uma trajetória histórica marcada por singularidade dinâmica, transição e transformação. Assim, a dialética se apresenta como uma estratégia para compreender a ação social, apoiada em experiências individuais e na sociedade como um todo, buscando articular sujeito e objeto, considerando ambos como elementos históricos. Dessa maneira, a historicidade, totalidade e contradição constituem elementos essenciais no materialismo histórico-dialético para a apreensão e análise do objeto de pesquisa (Minayo, 2012).

A análise está fundamentada nos relatos orais e escritos ao longo da pesquisa. Buscou-se estabelecer um conjunto de relações, características e aspectos abrangentes do fenômeno, o que permitiu compreendê-lo em sua totalidade. Ou seja, buscou-se a constituição de um arcabouço material dentro do processo de

desenvolvimento do fenômeno, visando conhecer o fenômeno “em suas fases e mudanças” (Vygotsky, 2007, p. 68).

Com o intuito de abordar a essência do objeto de estudo e buscar uma compreensão mais abrangente, adotou-se as categorias historicidade, contradição e totalidade como premissas do método materialista histórico-dialético.

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo (Kosik, 1969, p. 35-36).

O conceito de totalidade vai além da mera acumulação de todos os fatos; a totalidade se refere à realidade como um todo estruturado e dialético. A compreensão racional de um fato específico ou conjunto de fatos está intrinsecamente ligada à sua relação com o todo. Assim a totalidade implica entender os fatos como partes integrantes e estruturais de um contexto mais amplo, em vez de simplesmente reunir todos os elementos. O conhecimento efetivo da realidade surge quando os fatos são compreendidos em sua relação no âmbito do todo dialético.

Com o propósito de analisar a totalidade do fenômeno, almejou-se conduzir uma análise que fosse além da descrição do movimento executado pelos participantes durante a pesquisa. Buscou-se compreender a realidade em suas contradições, explorando o contraponto entre a aparência e a essência, o secundário e o essencial (Carvalho, 2017). Direcionou-se a atenção para as diversas inter-relações existentes visando compreender o desenvolvimento do pensamento e das atitudes dos sujeitos durante as atividades dentro do contexto escolar. Nesse sentido, como destaca Vygotsky (2010, p. 66), “a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo”.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é uma exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isto implica em revelar a sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o objeto

que existe. Assim a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas que consiste em seu fundamento (Vygotsky, 2001).

Na tentativa de compreender as mudanças, o processo e as transformações que se desenrolam nos sujeitos durante a atividade escolar, buscou-se fundamento no conceito de unidades proposto por Lev Vygotsky. Esse método proporciona uma abordagem coesa, estabelecendo uma inter-relação entre a parte teórica da pesquisa e os dados empíricos coletados, permitindo realizar uma análise visando contemplar o movimento do processo investigado em sua totalidade.

Nessa abordagem teórica o movimento da pesquisa é considerado em seu contexto amplo, envolvendo todos os sujeitos que participam das atividades no ambiente escolar. Isso inclui não apenas os educadores, que têm o papel específico de organizar o ensino de acordo com as necessidades do ambiente educacional, mas também a postura adotada pelos demais atores da escola que contribuem para o processo educativo, englobando estudantes e outros colaboradores. Ao analisar os dados, esse método possibilita que o pesquisador compreenda o dinamismo dos eventos internos e externos do processo, bem como a concepção dos sujeitos em relação aos fatos analisados.

Devido à necessidade de elucidar a natureza do fenômeno e o seu processo de desenvolvimento em todas as fases de mudanças, é imperativo conduzir a investigação por meio de um método de análise que permita abordar todas as particularidades existentes. Com essa preocupação em mente, Lev Vygotsky desenvolveu um método analítico que contempla o desenvolvimento do pensamento do indivíduo, concebendo o objeto em seu movimento. Essa metodologia está fundamentada em três princípios básicos:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de determinada estrutura (Vygotsky, 2010, p. 69).

O primeiro princípio consiste em abordar o objeto a partir do seu processo de desenvolvimento, rompendo com a concepção de que o objeto é algo fixo e estável. A proposta do autor é executada por meio do método de desenvolvimento experimental.

O segundo princípio propõe uma análise que revele as situações dinâmicas ou casuais, reais e subjacentes ao problema de maneira explicativa, e não meramente descritiva. Nesse contexto, esse princípio busca uma explicação abrangente de um fenômeno, considerando sua totalidade e incorporando tanto os aspectos externos quanto os internos em suas inter-relações. A análise não se restringe às características empíricas, pois, para compreender as diferenças internas ocultadas pelas similaridades externas são necessários meios específicos de análise (Vygotsky, 2010).

Já no terceiro princípio a proposta é refletir sobre a importância do estudo historiográfico de um fenômeno específico. Ao compreender esse fenômeno em sua essência a pesquisa pode reconstruir os pontos de origem do desenvolvimento do conhecimento. Esse estudo, fundamentado no método dialético, oferece uma análise do objeto de pesquisa no processo de mudança, em constante movimento (Vygotsky, 2010).

O materialismo dialético, como abordado, busca fornecer explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento. A realidade humana é enriquecida pela prática social da humanidade, que, por sua vez, tem seu pensamento moldado e evoluído ao longo da história.

Assim, a filosofia desempenha a função de investigar as leis universais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, procurando compreender como a realidade objetiva se manifesta na consciência. No materialismo dialético o critério de verdade é fundamentado na prática social e é essencial adotar o relativismo, considerando que as verdades científicas não são fixas, mas representam diferentes graus de conhecimento que, por sua vez, são influenciados pela história (Triviños, 1987).

## **2.1 Caminhos da pesquisa: revisão da literatura**

O levantamento bibliográfico, de cunho qualitativo, foi realizado no período de 2019 a 2023 e buscou-se produções acadêmicas de dissertações e teses, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de universidades brasileiras, que trabalharam na perspectiva da mediação de conflitos no ambiente escolar. A configuração do sistema de busca foi definida para

incluir apenas teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos nas áreas de conhecimento pertinentes à educação.

Para a busca foram delimitados descritores relacionados ao tema da dissertação, tais como: tendências pedagógicas, mediação de conflitos, violência escolar, diálogo na relação professor-aluno e função do professor. Em um primeiro momento foram localizados muitos trabalhos a partir desta primeira busca. Após uma breve análise dos trabalhos localizados, fez-se um refinamento dos resultados utilizando os filtros: tipo (tese e dissertação); ano (últimos cinco anos); grande área do conhecimento (ciências humanas); área conhecimento (educação); área avaliação (educação); área concentração (educação); nome do programa (educação) e biblioteca (biblioteca central). A delimitação dos filtros resultou na identificação das teses e dissertações essenciais para a revisão de literatura.

Analisando as dissertações e teses selecionadas mediante leitura prévia, buscou-se compreender como as pesquisas foram conduzidas, especialmente os fundamentos teóricos utilizados para discutir as diversas formas de conflitos e violência, assim como os métodos de mediação adotados no ambiente educativo. A avaliação desses estudos proporcionou, a esta pesquisa, um panorama abrangente sobre a temática em questão. O levantamento alcançou as teorias existentes e as perspectivas de discussão provenientes dos resultados obtidos por pesquisas realizadas sobre questões que impactam diretamente o tema do trabalho ora apresentado.

Com base no que foi localizado no levantamento, iniciou-se, na sequência, uma análise das pesquisas de maneira mais sistemática, procurando aporte teórico para prosseguir com o objetivo de pesquisa a partir dos estudos e pesquisas que evidenciam a violência no contexto escolar.

Ao considerar o primeiro descritor relacionado às tendências pedagógicas, identificou-se, inicialmente, cerca de 1600 teses e dissertações na busca geral. No entanto, após uma criteriosa etapa de refinamento da busca, restaram apenas nove trabalhos. Dentre esses, somente dois foram considerados relevantes para a pesquisa. No Quadro 1 apresenta-se os trabalhos selecionados em ordem cronológica de produção, distinguindo-os por tipo (dissertação ou tese), indicando o título, autor, orientador e instituição.



Quadro 1 - Pesquisas e estudos relacionados às tendências pedagógicas selecionadas para a pesquisa

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
A organização do ensino: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Paula Tamyris Moya	João Luiz Gasparin	2020	Tese	UEM (Maringá)
Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades	Elvenice Tatiana Zoia	Heloisa Toshie Irie Saito	2022	Tese	UEM (Maringá)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na análise relacionada às tendências pedagógicas propôs-se analisar dois trabalhos, sendo o primeiro a tese de Paula Tamyris Moya, intitulada: 'A organização do ensino: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica'. Na tese de Moya (2020) o foco da pesquisa está na organização do processo de ensino e aprendizagem. O estudo aborda a necessidade de superar tendências amplamente difundidas em documentos oficiais que promovem a formação do 'professor tarefairo', enfatizando o treinamento do professor exclusivamente para o uso de livros e apostilas. A autora argumenta que é fundamental revisar e reformular tais abordagens, propondo uma visão mais abrangente e dinâmica da prática pedagógica que leve em consideração as demandas contemporâneas da educação.

O segundo trabalho (tese) selecionado tem como título: 'Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades'. A pesquisa realizada por Elvenice Tatiana Zoia, publicada em 2022, teve, como objetivo, analisar os desafios e as potencialidades da política de formação continuada voltada para os professores de Educação Infantil implementada pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

Continuando a busca, adicionou-se os descritores 'mediação de conflitos' e 'violência escolar' à pesquisa inicial; identificou-se cerca de 90 trabalhos. No entanto, após uma pesquisa mais refinada, este número foi reduzido para seis trabalhos. Dos seis, três foram excluídos devido ao fato de a mediação estar voltada para jovens infratores. Como indicado no Quadro 2, foram selecionados quatro trabalhos para análise.

Quadro 2 - Pesquisas e estudos relacionados à mediação de conflitos e violência escolar selecionados para a pesquisa

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental	Tatiana Aparecida Barbosa	Andreia Osti	2018	Diss	Unesp (Rio Claro)
Mediação de conflitos: proposta de intervenção pedagógica por uma nova cultura de convivência em uma escola estadual do município de Porto Velho/RO	Franciane de Oliveira Pinho	Rafael Fonseca de Castro	2020	Diss	UNIR (Porto Velho)
A função social da escola como mediadora de conflitos: construindo culturas de paz	Imaculada Conceição Fernandes Costa	Geraldo Caliman	2022	Diss	UCB (Brasília)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em sua dissertação Tatiana Aparecida Barbosa demonstra que a violência é um fenômeno presente nas relações sociais, historicamente estabelecido e explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, enraizado em nossa cultura e memória. De acordo com os resultados de sua pesquisa, a violência pode ser manifestada de diversas formas e em diferentes circunstâncias, inclusive no ambiente escolar. Sendo este considerado um local de desenvolvimento, aprendizagem e convivência, que pode se tornar também um espaço de produção e reprodução da violência, tanto das formas mais evidentes (física, verbal, patrimonial) quanto das mais sutis, assumindo formas institucionais, psicológicas e simbólicas (Barbosa, 2018).

Franciane de Oliveira Pinho investigou a mediação de conflitos como uma proposta de intervenção, constituída como estratégia para enfrentar conflitos escolares e a indisciplina. A pesquisa está fundamentada nas teorias da Mediação de Conflitos da THC, que considera o ser humano como produto dos vínculos estabelecidos em seu meio histórico-cultural. O estudo parte da premissa de que as relações humanas e as interações culturais desempenham um papel fundamental na compreensão e resolução de conflitos no contexto educacional (Pinho, 2020).

A pesquisa de Imaculada Conceição Fernandes Costa apresenta o contexto da mediação como uma alternativa para propor ações visando solucionar conflitos em uma escola participante do Programa de Conciliação para Prevenir a Evasão e a Violência Escolar (ProCEVE), em colaboração com o Ministério Público de Jauru (MT).

Prosseguindo com o levantamento, ao incluir o descritor 'diálogo na relação professor-aluno' identificou-se cerca de 700 trabalhos. Após uma minuciosa etapa de refinamento, chegou-se a uma seleção de seis trabalhos. Desses, cinco foram excluídos devido a ter foco em outros aspectos do diálogo que não se relacionam diretamente com a relação entre professor e aluno (Quadro 3).

Quadro 3 - Pesquisas e estudos relacionados a diálogo professor-aluno selecionados para a pesquisa

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
A mediação de conflitos em espaços educacionais – contribuições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana	Edem Alexandre da Silva	Valdo Hermes de Lima Barcelos	2021	Diss	UFSM (Santa Maria)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Edem Alexandre da Silva aborda, em sua dissertação, a ação de mediar conflitos educacionais explorando as linhas convergentes entre a mediação de conflitos e a educação intercultural. O trabalho considera a possibilidade de o professor atuar na mediação dos conflitos fundamentando-se na teoria da interculturalidade. O estudo apresentou, como objetivo, compreender como a mediação de conflitos e a educação intercultural podem se alinhar e beneficiar o ambiente educacional com foco na atuação do professor como mediador de conflitos em contextos interculturais (Silva, 2021).

Embora tenha encontrado uma grande quantidade de trabalhos relacionados aos descritores, ao refinar a busca e observar critérios importantes – como tempo, programa, base teórica, área de conhecimento e biblioteca – notou-se uma significativa redução no número de trabalhos relevantes para o tema pesquisado. Essa abordagem criteriosa permitiu focalizar na análise de trabalhos mais alinhados aos parâmetros específicos que nortearam esta pesquisa.

A partir das análises optou-se por estudos acadêmicos relacionados aos principais temas da pesquisa, como o uso do diálogo como estratégia para a mediação de conflitos no ambiente escolar. A revisão abrange a compreensão de diversos tipos de violência no contexto escolar, incluindo a violência explícita – caracterizada por agressões físicas ou verbais; bem como a violência implícita – que pode se manifestar de forma psicológica ou simbólica. Além disso, uma abordagem relevante para a mediação de conflitos escolares é a perspectiva da THC. Vale ressaltar que, durante

a pesquisa, percebeu-se a ausência de estudos específicos que abordem a mediação de conflitos para os anos finais do Ensino Fundamental I.

Durante a revisão de literatura também ficou evidente a ausência de trabalhos acadêmicos com descritores essenciais para a realização desta pesquisa. Um dos tópicos propostos é o 'diálogo e a relação professor-aluno' como uma alternativa eficaz na mediação de conflitos e na prevenção da violência. Outro descritor de relevância é o 'papel do professor no ambiente escolar', questionando se sua função se limita apenas ao âmbito pedagógico ou se se estende ao social.

Após a revisão de literatura, apresenta-se os objetivos específicos. O primeiro deles: descrever como as tendências pedagógicas da educação brasileira influenciam o papel do professor na resolução dos conflitos escolares. Para orientar a pesquisa recorreu-se às obras de Libâneo (2002, 2006, 2013, 2014) e Freire (1983), as quais fornecem um arcabouço teórico valioso sobre as tendências pedagógicas em seu contexto histórico, social e pedagógico.

Ao longo da história da educação várias concepções surgiram em relação ao papel do professor e a mediação de conflitos emergiu como uma das responsabilidades importantes do educador na contemporaneidade. Buscou-se investigar como essas tendências pedagógicas influenciaram a evolução do papel do professor como mediador de conflitos, contextualizando essa função na educação.

Nessa perspectiva, traz-se, à baila, a natureza dos conflitos, seus desdobramentos no ambiente escolar e a relação destes com a violência. Visualiza-se o diálogo como uma alternativa na mediação de conflitos visando prevenir situações de violência no ambiente escolar. Nesse contexto, diversos desdobramentos dos conflitos se destacam, incluindo questões como a autoridade e a linguagem do professor em relação aos alunos, bem como casos de indisciplina entre os estudantes, entre outros aspectos. Além disso, é fundamental ressaltar a importância do diálogo como uma alternativa importante para a mediação de conflitos. Na pesquisa fundamentou-se nas contribuições dos autores, tais como Crispino e Crispino (2002, 2011), Silva e Jacobino (2016), Chauí (1998), Charlot (1997), Libâneo (2014) e Silva (2004), que enriqueceram a compreensão sobre a abordagem dos conflitos escolares e suas implicações. Para apresentar o diálogo como uma alternativa eficaz na mediação de conflitos e na prevenção da violência no ambiente escolar a pesquisa fundamentou-se nas obras de Freire (1980, 1983, 2007),

Saviani (2021) e Tognetta (2012), as quais desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento dessa perspectiva.

A análise do papel social do professor na mediação de conflitos em favor da prevenção da violência no ambiente escolar está alicerçada em uma formação humana, autônoma, crítica, cidadã e emancipatória. Com essa perspectiva, explorou-se a contribuição teórica de Vygotsky (1991, 1998, 2000). No mesmo sentido, as pesquisas recentes de Torremorell (2021) oferecem novos contributos sobre a mediação de conflitos no contexto escolar.

As pesquisas de Chrispino e Chrispino (2011) fornecem dados importantes sobre a resolução de conflitos, enquanto a abordagem pedagógica de Libâneo (2014) oferece orientações valiosas sobre a formação do cidadão crítico e autônomo conforme a tendência progressista de educação. Com base nesses aportes teóricos procurou-se compreender o professor como agente de mudança, desempenhando um papel central na promoção de um ambiente escolar pacífico e na formação de indivíduos conscientes e emancipados.

Espera-se que esta pesquisa traga contribuições relevantes para a área da educação, uma vez que é fruto da busca por enriquecer o entendimento por meio de aportes teóricos que possam promover o avanço da pesquisa. Ao analisar o papel social do professor na mediação de conflitos, objetiva-se a prevenção da violência no ambiente escolar por meio de uma abordagem dialógica, almejando fortalecer um ambiente escolar mais seguro e harmonioso.

## **2.2 Caminhos da pesquisa: a coleta de dados**

Optou-se por uma abordagem qualitativa pois compreende-se que os conflitos existentes no ambiente escolar são questões complexas, envolvendo diferentes aspectos sociais e pedagógicos que prescindem da participação de todos os atores que integram o contexto educativo de maneira geral. Frisa-se que a pesquisa não se limita a um contexto objetivo, mas se desenrola em um ambiente configurado pelos sujeitos que nele atuam, pensam e discursam.

Assim, utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, a observação *in loco*, registrada em um diário de campo, e a aplicação de um questionário sociocultural com perguntas claras e objetivas. Os questionários foram distribuídos em formato impresso aos participantes. Posteriormente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com

os professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, bem como com os coordenadores pedagógicos das duas escolas investigadas.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, de caráter explicativo. Sendo que o campo de pesquisa se constitui em duas escolas municipais de Itapuranga (GO). A observação *in loco* aconteceu nas duas escolas pesquisadas, registrando as ações das coordenadoras mediante os conflitos existentes no ambiente escolar, a frequência que esses conflitos ocorriam e a metodologia utilizada para resolução.

Nas observações utilizou-se registros escritos e equipamentos eletrônicos de forma simultânea. Posteriormente os dados foram selecionados de acordo com os interesses e objetivos da pesquisa. A observação *in loco* é

[...] uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhada vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (Vianna, 2003, p. 12).

Essa abordagem destaca a importância da observação cuidadosa e detalhada na pesquisa qualitativa em educação e enfatiza que a qualidade dos dados observacionais depende das habilidades do observador, as quais devem ser desenvolvidas por meio de treinamento intensivo. Além disso, salienta que a observação desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento científico no campo da educação.

A observação de qualidade requer um observador atento, que se esforça para interpretar o que está sendo observado e descrever com precisão uma ampla gama de interações e processos humanos. A observação é importante em contextos de pesquisa para obter uma compreensão do comportamento humano e das interações sociais (Vianna, 2003).

O relato das observações deve ser formulado de maneira clara e objetiva, evitando múltiplas interpretações na abordagem qualitativa. É importante manter o contato necessário para a realização da pesquisa com o grupo estudado. De forma mais específica e detalhada Heraldo Vianna explica que, para a realização da pesquisa qualitativa,

É necessário que as observações sejam concretas, devendo o observador evitar o emprego de palavras abstratas ou sujeitas às múltiplas interpretações. Ele deve manter-se no nível mais baixo de interferência junto ao grupo observado, evitando julgamentos finais, conclusivos sobre o que está sendo objeto de observação (Vianna, 2003, p. 32).

Para que a observação seja eficaz é fundamental que o observador se concentre em detalhes concretos e evite o uso de palavras abstratas ou vagas que possam levar a interpretações variadas. O observador deve manter uma postura de mínima interferência no grupo observado, evitando tirar conclusões definitivas ou fazer julgamentos precipitados. Essa postura assegura que as observações sejam imparciais e baseadas em evidências sólidas, contribuindo para uma compreensão mais precisa e confiável do que está sendo estudado.

Heraldo Vianna, em suas contribuições, enfatiza que a observação em ambientes escolares, por se tratar de um espaço interno, possibilita obter resultados com maior precisão.

A observação, num contexto interno (escolas, salas de aula, salas de reuniões, locais de trabalho, escritórios, etc.) possibilita resultados mais bem estruturados do que quando efetivada em um ambiente natural externo. Além de proporcionar resultados mais precisos, ainda favorece o aprimoramento das observações semiestruturadas, como demonstra a leitura (Vianna, 2003, p. 28).

Deste modo, a observação em ambientes internos, como escolas ou escritórios, é mais precisa do que em ambientes naturais externos, devido ao maior controle, menos interferências e maior estrutura. Além disso, ambientes internos facilitam para se aprimorar observações semiestruturadas, proporcionando condições mais controladas para a coleta de dados e, conseqüentemente, uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos em estudo.

No desenvolvimento da pesquisa os coordenadores pedagógicos foram observados durante duas semanas em cada unidade escolar, nos turnos matutino e vespertino. Durante esse tempo, conduziu-se uma análise para identificar os principais conflitos presentes no ambiente escolar, avaliando sua frequência e investigando as abordagens utilizadas para resolver as situações. Além disso, investigou-se o papel social dos professores que atuam como coordenadores na mediação de conflitos escolares. Todos os dados coletados foram registrados em um diário de campo.

A partir dessas observações, os coordenadores pedagógicos e os professores dos 4º e 5º anos, por serem séries finais do Ensino Fundamental I das duas escolas

campo, responderam a um questionário sociocultural (Apêndice B). Este questionário abordou o vínculo empregatício, tempo de trabalho, formação inicial e continuada, carga horária, práticas e rotinas pedagógicas dos docentes e coordenadores pedagógicos.

De acordo com Vieira (2010), os questionários são considerados ferramentas de coleta de dados criadas com a finalidade de obter respostas para questões cruciais no contexto da pesquisa. Essa metodologia, quando bem estruturada, oferece uma forma sistemática e eficiente de reunir informações, possibilitando uma análise abrangente das variáveis estudadas. Contudo, é importante ressaltar que a qualidade dos resultados está intrinsecamente ligada à formulação adequada das perguntas, à clareza na linguagem utilizada e à consideração dos contextos específicos dos participantes.

Os questionários são ferramentas essenciais para reunir informações, sendo especialmente relevantes na pesquisa no campo da educação onde se aborda aspectos socioculturais (Vieira, 2010). A utilização de questionários, nesse contexto, possibilita obter respostas que contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos fatores culturais e sociais que influenciam o processo educacional. Nessa perspectiva, tem-se a ciência de que, para a pesquisa ser efetiva,

Os questionários devem ser construídos a partir dos elementos que circundam o problema de pesquisa e suas hipóteses. Se o autor deseja provar que a diminuição da natalidade de determinada região se deve a restrições de renda, por exemplo, terá de elaborar perguntas que ofereçam dados que comprovem a ligação entre o problema e a hipótese (Vieira, 2010, p. 100).

Neste contexto, o questionário de pesquisa foi organizado de acordo com o problema em estudo. O problema central é: como o professor, por meio do diálogo, poderá mediar os conflitos na prevenção da violência no ambiente escolar? Com base nessa questão, elaborou-se o questionário com foco nos seguintes aspectos: vínculo empregatício, tempo de serviço, tipos de conflitos mais comuns no ambiente escolar e carga horária. A partir do questionário sociocultural os professores e coordenadores dos 4º e 5º anos que demonstraram interesse pelo tema proposto e que se enquadravam nos critérios de inclusão foram convidados a participar da entrevista semiestruturada, cujo formulário de base está nos Apêndices C e D.

A entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas, sendo o entrevistador aquele que busca obter informações do entrevistado (Bonifácio; Quaresma,



2005). Esta é uma técnica utilizada na coleta de dados em pesquisa científica, especialmente em trabalhos de campo. Na prática, envolve o diálogo direto entre o pesquisador (entrevistador) e o (entrevistado), o pesquisador busca obter informações relevantes sobre o tema de estudo (Boni; Quaresma, 2005).

Com a preocupação de captar todos os dados e fatos importantes para a pesquisa de forma objetiva, facultando, aos participantes, a liberdade para participar e expor suas ideias, as entrevistas aconteceram de forma semiestruturada combinando “[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).  
Nesse tipo de entrevista

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Assim, a entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa que envolve fazer perguntas que são uma combinação de abertas (que permitem respostas mais elaboradas) e fechadas (que solicitam respostas objetivas). As abertas oferecem, aos entrevistados, a oportunidade de falar sobre o tema em discussão de maneira mais ampla.

No cenário da pesquisa ora apresentada as perguntas abertas e fechadas possibilitaram analisar o papel social do professor na mediação de conflitos em favor da prevenção da violência no ambiente escolar na perspectiva de uma formação humana, autônoma, crítica, cidadã e emancipatória. As entrevistas foram conduzidas presencialmente de maneira semelhante a uma conversa informal.

### **2.3 Contexto escolar da realização da pesquisa**

No dia 16 de março de 2023, ambas as instituições envolvidas no projeto formalizaram sua participação, concordando em colaborar com a pesquisa. Esse compromisso foi oficializado por meio da assinatura do termo de anuência, que permitiu a realização da pesquisa nas escolas.

Com as autorizações das escolas em mãos, avançou-se para a próxima etapa, dado que o estudo envolve pesquisa com seres humanos. Foi necessário submeter o projeto à Plataforma Brasil para garantir a realização da pesquisa de maneira ética e responsável. Em 27 de março de 2023 o projeto foi submetido com o título: 'O papel social do professor na mediação de conflitos para prevenir a violência no ambiente escolar: uma relação dialógica'. O Comitê de Ética designado para analisar a pesquisa foi o da Faculdade União de Goyazes.

Na primeira avaliação do projeto o comitê solicitou alguns ajustes, especificamente a inclusão de um critério de risco. Atendendo a essas considerações, foram realizadas as modificações necessárias. Finalmente, em 19 de junho de 2023, recebeu-se a aprovação do Comitê de Ética. Optou-se, portanto, por iniciar a pesquisa de campo em agosto de 2023 devido ao término do primeiro semestre nas unidades escolares.

Para participar da pesquisa os critérios de inclusão abrangeram os seguintes requisitos: ser cidadão brasileiro, ocupar o cargo de professor na Escola I e II do município de Itapuranga (GO), ter vínculo efetivo, ter pelo menos cinco anos de experiência no ensino, atuar como coordenador pedagógico, ser professor dos anos finais do Ensino Fundamental I e demonstrar disponibilidade e interesse em se envolver no estudo.

### 2.3.1 O contexto da Escola 01 (E01)

A Escola 01 (E01), localizada na periferia da cidade, é um prédio padrão do século XXI construído pelo governo federal e cedido ao município de Itapuranga. A instituição abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, sendo que o foco da pesquisa é direcionado aos anos finais desse ciclo, especificamente nas turmas de 4º e 5º anos.

Na Escola I no momento da pesquisa havia nove turmas destinadas aos 4º e 5º anos nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente é composto por nove professores, duas coordenadoras pedagógicas e um coordenador de turno administrativo, todos efetivos. As coordenadoras atuam em turnos distintos e não estão exclusivamente vinculadas às turmas de 4º e 5º anos. A metodologia adotada pela escola é baseada na distribuição de professores por área do conhecimento, resultando em uma média de, aproximadamente, quatro professores por turma. Essa

abordagem visa proporcionar um ensino mais especializado e abrangente aos alunos, promovendo uma educação alinhada às demandas contemporâneas.

No que diz respeito à formação do corpo docente da Escola I, a Coordenadora 01 (E01-C01) possui uma base acadêmica sólida, iniciando com licenciatura em Letras e posteriormente obtendo uma segunda licenciatura em Pedagogia. Quanto à sua formação continuada, a participante relata a conquista de especializações em Neuropedagogia e em Docência Universitária, além de, atualmente, cursar o mestrado. Sua linha de pesquisa concentra-se em políticas pedagógicas e os impactos dessas políticas no desenvolvimento regional. Atua como coordenadora pedagógica há dois anos.

Já a Coordenadora 02 (E01-C02) possui formação inicial em Licenciatura Plena em Letras, seguida por uma segunda graduação em Pedagogia. Em relação à formação continuada, destaca-se sua especialização em Interdisciplinaridade e Demandas Contemporâneas, além de Psicopedagogia. Atua como coordenadora pedagógica há dez meses.

Apresenta-se, no Quadro 4, as especificações da formação inicial e continuada dos professores participantes da Escola 01 (E01). Ao analisar os dados do observa-se que, entre os sete professores participantes, a maioria tem duas graduações. No âmbito da formação continuada, todos são especialistas em áreas da educação. Em formação *Stricto sensu*, um participante possui título de Mestre em Educação e outro atualmente cursa mestrado.

No início do segundo semestre apresentou-se a proposta aos coordenadores pedagógicos e discutiu-se o instrumento de coleta de dados, que incluía a observação *in loco* e o registro em diário de campo. Essa etapa da coleta de dados tinha como objetivo observar os principais conflitos, sua frequência e a metodologia utilizada para mediar esses conflitos.

Na oportunidade foi entregue também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice A, para que eles lessem e, havendo concordância, o assinassem. Ficou decidido que os professores não seriam comunicados sobre a pesquisa em andamento para não interferir na rotina escolar.

Quadro 4 - Qualificações profissionais do corpo docente da Escola 01 (E01)

Participante	Graduação	Especialização	Mestrado	Objeto de estudo
E01-participante A	Licenciatura em Geografia e Pedagogia	Literatura Brasileira e Formação Socioeconômica do Brasil	--	--
E01- participante B	Licenciatura Plena em Matemática	Neuropedagogia	--	--
E01- participante C	Licenciatura plena em Letras e Pedagogia	Psicopedagogia	--	--
E01- participante D	Licenciatura plena em Letras	--	Concluído	O universo fantástico da literatura
E01- participante E	Licenciatura plena em Letras	Estudos Linguísticos e Ensino da Língua Portuguesa	--	--
E01- participante F	Educação Física e História	Educação Inclusiva e Fisiologia do Exercício	Cursando	Educação e formação de professores

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A coleta de dados na Escola 01 começou em 8 de agosto de 2023 e abrangeu ambos os turnos, matutino e vespertino. Encerrou-se a coleta de dados na escola em 21 de agosto de 2023. Durante essa fase dois aspectos emergiram como centrais. Primeiramente destaca-se a complexidade decorrente da presença de duas coordenadoras, resultando em desafios na gestão da rotina escolar, especialmente quando um pai/responsável vai à escola em horário contrário ao do aluno; nesse caso, a outra coordenadora pedagógica encontra dificuldades em realizar o encaminhamento necessário, gerando conflitos que podem se prolongar até o dia seguinte. Nesse sentido, observa-se a importância de se ter uma única coordenadora pedagógica para os dois turnos.

Outro ponto relevante identificado na observação diz respeito à resolução de conflitos. Quando a escola solicita a presença dos pais/responsáveis ou entrega um comunicado referente a um conflito, percebe-se que a ação não é retomada no dia seguinte. Essa lacuna na mediação de conflitos permite que as situações adversas ganhem força, visto que não são tratadas de maneira eficaz. Como sugestão para melhorar esse processo, de mediação de conflitos, indica-se a implementação de um caderno de observação no qual o coordenador registra diariamente as ocorrências, proporcionando uma base para análise e intervenção no dia seguinte.

Importante destacar que, apesar dos desafios identificados, as coordenadoras demonstram habilidade na mediação de conflitos, utilizando a escuta ativa e o diálogo como ferramentas fundamentais.

### 2.3.2 O contexto da Escola 02 (E02)

A Escola 02, situada no centro da cidade, ocupa um prédio histórico, passou por uma cuidadosa reforma e está em ótimas condições. O imóvel, agora sob responsabilidade do município devido a recentes reorganizações, anteriormente pertencia ao Estado. Seguindo a proposta da pesquisa, também na Escola 02 foram estudados os anos finais do Ensino Fundamental I, especificamente os 4º e 5º anos, totalizando oito turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

O corpo docente da Escola 02 é composto por uma coordenadora pedagógica e um coordenador de turno, que, nessa escola, é um professor, além de oito professores especializados distribuídos por áreas do conhecimento de acordo com suas formações. Essa organização reflete a abordagem pedagógica da escola, que visa proporcionar um ensino mais especializado e abrangente. A média de aproximadamente três professores por turma permite uma atenção mais personalizada aos alunos, promovendo uma educação alinhada às necessidades contemporâneas. É importante ressaltar que a coordenadora pedagógica não é exclusivamente para os anos finais do ensino fundamental, em suas atribuições profissionais atende a toda a demanda da escola.

Quanto à formação da coordenadora pedagógica da Escola 02 (E02-C01), sua base educacional inclui uma Licenciatura Plena em Letras. Em seu processo de formação continuada aprofundou seus conhecimentos ao obter especializações em Psicopedagogia e Neuropedagogia. Desempenha a função de coordenadora pedagógica há aproximadamente três anos, aplicando sua sólida formação e experiência para aprimorar o ambiente educacional.

Em contrapartida, o coordenador de turno (E02-C 02) atua na função há seis anos e possui formação inicial em Pedagogia. Ao contrário da coordenadora pedagógica, ele ainda não buscou uma formação continuada. No entanto, sua significativa experiência no papel de coordenador de turno destaca sua capacidade de liderança e gestão, contribuindo para o funcionamento da escola. Para melhor

compreensão dos participantes da pesquisa, organizou-se, no Quadro 5, os dados referentes à formação inicial e continuada dos professores da Escola 02 (E02).

Quadro 5 - Qualificações profissionais do corpo docente da Escola 02 (E02)

Participante	Graduação	Especialização	Mestrado	Objeto de estudo
E02- participante A	Licenciatura em História e Pedagogia	História Regional e Neuropedagogia		--
E02- participante B	Licenciatura Plena em Matemática	Neuropsicologia		--
E02- participante C	Licenciatura em História	Socioeconômico do Brasil		--
E02- participante D	Licenciatura plena em Letras e Pedagogia	Neuropedagogia	Cursando	Prática de letramento.
E02- participante E	Educação Física	Treinamento Desportivo e Fisiologia do exercício, estou fazendo uma pós em Treinamento <i>Coaching Bodybuilding</i> e a última que fiz foi em Judô		--
E02- participante F	Licenciada em Letras e Pedagogia	Psicopedagogia e Neuropedagogia		--
E02- participante G	Licenciatura em Geografia	Gestão Ambiental		--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Pode-se observar que, no que diz respeito à formação inicial, a maioria dos professores possui duas graduações. Além disso, todos apresentam qualificações adicionais por meio de formação continuada, com especializações em diversas áreas do conhecimento. Vale destacar que uma participante atualmente cursa mestrado, este fato evidencia o comprometimento do corpo docente com o aprimoramento para melhor exercer suas práticas pedagógicas.

Na Escola 02 a pesquisa foi apresentada no final do mês de agosto, na ocasião foi avaliada pela diretora e pelo coordenador de turno, uma vez que a coordenadora pedagógica não estava presente. Posteriormente a coordenadora autorizou a coleta de dados, e, um dia antes do início, levou-se o TCLE para que ela o assinasse. Em 29 de agosto de 2023 teve início a coleta de dados na Escola 02, seguindo a mesma metodologia da Escola 01 e com o cuidado de não perturbar a rotina escolar.

A metodologia empregada para a coleta de dados consistiu na observação *in loco*. Durante esse período a atenção foi concentrada na atuação do professor

enquanto coordenador de turno. Foram examinados os principais conflitos presentes no ambiente escolar e a abordagem utilizada pelos professores para mediá-los.

Na Escola 02 observou-se que a maioria dos conflitos ocorriam durante o recreio, envolvendo brincadeiras inadequadas e dificuldades na realização das atividades. Foi interessante observar que a coordenadora pedagógica desempenha um papel mais resolutivo, dada sua presença em tempo integral na escola e seu acompanhamento abrangente. No entanto, o coordenador de turno é quem efetivamente se comunica com os alunos de forma firme para mediar os conflitos.

Uma questão detectada durante a pesquisa foi a ausência de um caderno de relatos para documentar e dar continuidade ao trabalho iniciado no dia anterior. Durante os dias de observação notou-se uma limitada interação entre os professores e a coordenação pedagógica.

#### **2.4 Análise do projeto político pedagógico (PPP) e do regimento interno das escolas participantes**

As escolas apresentaram dois documentos internos que regem a política educacional, organização de ensino e os princípios sociais da instituição. Ambos os documentos, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno das duas escolas compartilham semelhanças significativas, uma vez que ambas fazem parte da mesma rede municipal de ensino. A análise dos documentos revela a presença de ações similares, refletindo a natureza comum das diretrizes estabelecidas pela rede municipal para as instituições de ensino.

De acordo com o PPP e o Regimento Interno, o perfil da Escola 02, desde a sua criação,

[...] tem contado com um público compreendido entre: crianças e adolescentes. Possui um público diversificado de várias classes sociais, habitam nos bairros vizinhos à Escola, nos bairros de alta vulnerabilidade social e em áreas rurais próximas ao Município. Alguns alunos possuem pai e mãe presentes no lar. Outros são de pais separados, possuem apenas um dos dois (pai ou mãe) e em outros casos, moram com os avós ou tios (PPP Escola 2, 2023, p. 23).

A Escola 02 reúne alunos de diferentes lugares e classes sociais. Alguns vivem perto da escola, outros em áreas mais vulneráveis e até em regiões rurais próximas. As famílias também são variadas, com alguns alunos morando com ambos os pais,

outros só com um deles e alguns com avós ou tios. A escola atende estudantes de realidade social diversificada, sendo que essa pluralidade configura em um cenário natural para conflitos, tendo em vista a complexidade que envolve os alunos e que pode refletir na subjetividade e na forma de viver e se situar no mundo.

Ao analisar o PPP das Escolas 01 e 02 observou-se uma abrangente apresentação do corpo docente, detalhando suas respectivas funções. O documento também destaca as ações e projetos voltados para a formação integral do aluno. Entretanto, o documento não prevê iniciativas e/ou ações específicas relacionadas à mediação de conflitos no contexto da escola. A falta de ações representa uma lacuna na abordagem do PPP que contemple a promoção de estratégias eficazes de mediação para a construção de um ambiente escolar mais seguro e harmonioso.

Considera-se essencial incluir no PPP ações específicas voltadas para a implementação efetiva da mediação de conflitos visando prevenir a violência no ambiente escolar. A implementação de discussões e ações no contexto da escola pode envolver a formação continuada dos atores educacionais, promovendo práticas educativas que incentivem a resolução pacífica de conflitos.

Costa (2022) destaca a mediação como um método colaborativo, envolvendo a intervenção de um terceiro imparcial, o mediador, que facilita a comunicação e negocia soluções satisfatórias para as partes envolvidas. A integração dessa abordagem ao PPP reflete o compromisso da instituição em promover um ambiente escolar mais pacífico.

O outro documento observado é o Regimento Interno das Escolas 01 e 02. Por se tratar de duas instituições de ensino pertencentes à mesma rede de ensino, os documentos apresentam similaridade em quase sua totalidade.

O regimento cuida de detalhar a estrutura organizacional da instituição. Em seu bojo, regulamenta as responsabilidades dos gestores, coordenadores pedagógicos, responsáveis pelos turnos, pela secretaria, pelo setor administrativo e a equipe dos serviços gerais. Em sua estrutura também normatiza os direitos e deveres de cada entidade envolvida.

Analisando de forma específica o documento em relação à proposta da pesquisa, observou-se que os regimentos das escolas participantes apresentam uma lacuna. Os documentos apresentam apenas medidas disciplinares, não havendo previsão de mediação de conflitos no ambiente escolar, como se vê no trecho destacado a seguir:



- I – Orientação Pedagógica;
  - II – Advertência oral e escrita;
  - III – Suspensão da sala de aula de no máximo dois dias letivos, cumprindo tarefas escolares, atividades de pesquisa ou elaboração de trabalho “dentro do espaço escolar”.
  - IV – Transferência Pedagógica.
- Art. 194 – Os procedimentos disciplinares sempre documentados e comunicados à família (Regimento interno Escola 01, 2023, p. 61; Regimento interno Escola 02, 2023, p. 64).

O regimento escolar apresenta um conjunto de procedimentos disciplinares estruturados em diferentes fases, visando a preservação da ordem no ambiente escolar. Contudo, é perceptível que o foca predominantemente em situações de punição para lidar com a indisciplina.

No que tange os prejuízos advindos das punições expiatórias, Silva (2004) destaca a natureza intrinsecamente desconectada entre a qualidade do castigo infligido e a infração cometida. Seja através de advertências verbais, escritas, suspensões da sala de aula ou transferências escolares, o autor ressalta a discrepância entre a natureza da penalidade e a sua consequência.

As punições expiatórias não incentivam a reflexão do aluno sobre suas faltas e as maneiras de repará-las. Pelo contrário, elas tendem a promover uma obediência mecânica e opressora, caracterizando uma abordagem tradicional, como discutido por Freire (1983).

Como sugestão para o Regimento Interno, Tognetta (2012) propõe sanções por reciprocidade, as quais, ao contrário das expiatórias, provavelmente instigarão o aluno a refletir sobre seu ato. Essas sanções não necessariamente precisam ser dolorosas ou visíveis, mas devem estar relacionadas à busca de uma solução que verdadeiramente satisfaça as partes envolvidas. Dessa forma, os envolvidos terão a oportunidade de refletir sobre a ação cometida, aumentando a probabilidade da não repetição, e enxergarão, na sanção de reciprocidade, uma oportunidade valiosa de aprendizagem.

Embora as Escolas 01 e 02 estejam localizadas em contextos geográficos distintos, cada uma com sua realidade específica, ambas compartilham semelhanças significativas em relação ao PPP e ao Regimento Interno. Essa semelhança está ligada diretamente com o fato das escolas pertencerem à mesma rede de ensino e, conseqüentemente, aderirem a uma estrutura organizacional comum. Esses documentos forneceram dados importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesta sessão foi destacada a evidência obtida por meio de observação *in loco* nas duas escolas participantes. Durante um período de duas semanas em cada escola, nos dois turnos, foram analisados os conflitos presentes no ambiente escolar, a frequência com que ocorriam e as ações adotadas pelos coordenadores pedagógicos diante dessas situações.

Após a observação *in loco* em ambas as escolas, seguiu-se a metodologia da pesquisa. Na Escola 02 inicialmente foram convocados os professores dos 4º e 5º anos, anos finais do Ensino Fundamental I, para uma reunião que ocorreu durante o horário do recreio, com a prévia concordância da diretora e dos coordenadores para que fosse estendida. A primeira reunião aconteceu no turno matutino e, na sequência, no turno vespertino, utilizando a mesma metodologia. Foi apresentada a pesquisa e relatado sobre a etapa anterior, que consistiu na observação *in loco* dos conflitos, sua frequência e a metodologia adotada pelos professores na qualidade de coordenadores pedagógicos.

Também foi explicado sobre a seriedade do tema estudado e a necessidade da participação dos professores nas próximas etapas da pesquisa, que incluíam o preenchimento de um questionário sociocultural. Ressaltou-se que, antes de participar, eles precisariam assinar o TCLE e foi enfatizado que em nenhum momento seria divulgado o nome dos participantes e/ou da instituição. O questionário continha perguntas claras e objetivas relacionadas à formação acadêmica, vínculo empregatício, tempo de trabalho, renda e carga horária. Nos períodos matutino e vespertino nove professores e dois coordenadores participaram da reunião, todos assinaram o TCLE e responderam ao questionário sociocultural anonimamente em casa. É relevante observar que os professores dos 4º e 5º anos trabalham por área de formação, ou seja, os professores de Língua Portuguesa e Matemática são habilitados em nível de formação inicial nestas áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que houve uma participação expressiva dos professores, com exceção de uma professora que não participou da etapa seguinte, a entrevista, alegando insegurança em relação à gravação de áudio, o que a deixou desconfortável. Assim, na última etapa, que consistiu nas entrevistas, participaram oito professores e dois coordenadores. As entrevistas aconteceram na escola, entre 13 e 21 de setembro de 2023 e no contraturno dos professores. A partir dessas entrevistas foi possível analisar o papel social dos professores na mediação de conflitos em prol da prevenção

da violência no ambiente escolar, com foco em uma formação que promova valores humanos, autonomia, pensamento crítico, cidadania e emancipação.

Na Escola 01 seguiu-se a mesma metodologia de coleta de dados aplicada na Escola 02. Nesta escola há dois coordenadores pedagógicos, um para o período matutino e outro para o período vespertino. Contou-se com a participação de oito professores regentes nos anos finais do Ensino Fundamental I, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A participação dos professores na coleta de dados foi significativa, com exceção de duas professoras, que se recusaram a participar citando problemas emocionais. O questionário foi preenchido anonimamente em casa e as entrevistas foram conduzidas na escola, no contraturno, entre os dias 24 e 29 de setembro. Na Escola 01 os professores são alocados de acordo com suas áreas de formação.

No que diz respeito ao objetivo geral da pesquisa, buscou-se investigar e descrever os pressupostos históricos, culturais, sociais e pedagógicos que moldam o papel do professor como mediador de conflitos na escola com o intuito de prevenir a violência escolar. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, envolvendo codificação, identificação dos principais temas e subtemas, além da identificação de categorias com base no referencial conceitual e metodológico da pesquisa.

As categorias analíticas foram definidas, a priori, relacionadas aos temas e problemas de pesquisa, incluindo: função do professor, papel social-pedagógico do professor, formação inicial e continuada dos participantes, principais conflitos no ambiente escolar, alternativa de mediação de conflitos e formação integral e emancipatória dos alunos. Essas categorias, apesar de previamente definidas, poderiam sofrer ajustes à medida que a pesquisa fosse avançando.

Os dados colhidos foram agrupados nas categorias analíticas previamente definidas e analisados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa. Nesse contexto, as análises dos dados seguem a abordagem das concepções teóricas progressistas de educação ancoradas no materialismo histórico dialético.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS**

A educação e sua organização está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam nas distintas concepções de homem e de sociedade e, por conseguinte, acabam por influenciar as atribuições e os papéis da escola e da aprendizagem frente as demandas sociais.

Neste capítulo, discutiremos como as tendências pedagógicas da educação brasileira se constituíram ao longo do tempo. À medida que foram sendo desenvolvidas as diferentes concepções pedagógicas, houve também alterações nas concepções de educação, escola e ensino, bem como do papel do professor. Nesse sentido, em cada concepção foram definidas também as atribuições da escola e da atividade docente, que assume a mediação de conflitos como uma das responsabilidades fundamentais do professor na atualidade.

Com a finalidade de compreender o movimento das práticas educativas ao longo da educação brasileira, apresenta-se um breve histórico das tendências pedagógicas, as quais o pesquisador José Carlos Libâneo categorizou em liberais e progressistas. Utilizou-se a perspectiva da teoria educacional do citado autor presente nas edições de 1990, 2006 e 2014 da obra 'Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos', que permite ao educador conhecer modelos de ensino-aprendizagem e de interações, proporcionando, assim, a análise de suas práticas. Mais do que analisar as práticas dos professores, o autor pretendia encontrar um modelo pedagógico que fosse ao encontro das necessidades dos alunos das escolas públicas brasileiras no sentido de proporcionar uma educação progressista e emancipatória por meio dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Nesse sentido, evidencia-se o papel da escola no contexto das tendências pedagógicas liberais e progressistas, assim também a relação entre professores e alunos ao longo dessas correntes de pensamento para compreender a relação entre educador e educando e como essas tendências se refletem na prática educacional. Igualmente, nas tendências pedagógicas liberais e progressistas destaca-se a importância da educação para implementar mudanças, porque esta sofre as influências das decisões políticas e do contexto social, cultural e econômico de cada época. Nesse contexto, a relação entre professores e alunos é transformada, uma vez

que é impactada pelas influências externas que orientam o trabalho na escola. E, nesse sentido, vale ressaltar a importância da mediação do professor na construção de um ambiente educacional harmonioso, propiciando o desenvolvimento e aprimoramento da educação.

### **3.1 Tendências pedagógicas e seu contexto histórico, social e pedagógico.**

A prática escolar não se limita às questões de ensino, pois envolve os condicionantes históricos, sociais, políticos e culturais que definem as concepções de homem e de sociedade, que, por sua vez, determinam os novos papéis para a escola, para os professores e, conseqüentemente, impactam nas formas de ensinar e aprender na escola, o que torna a realidade educacional dinâmica e mais complexa.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estreitamento “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem relação professores- alunos técnicas pedagógicas etc. (Libâneo, 1990, p. 19).

Nesse sentido, a prática escolar deve ser compreendida considerando o contexto no qual a escola está inserida. Assim, as diferentes tendências pedagógicas surgem a partir de concepções divergentes e contraditórias sobre a sociedade e o ser humano, que indicam a maneira como o ensino e a aprendizagem são concebidos e organizados.

Conforme Libâneo (2005, p. 3), “[...] o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícito ou implicitamente”. Portanto, as escolhas dos professores em relação aos conteúdos, métodos de ensino e avaliação são reflexos desses pressupostos sociais e políticos. De modo que os contextos sociais e políticos influenciam as tendências pedagógicas que, por sua vez, indicam as escolhas dos professores em relação aos conteúdos, os métodos de ensino e avaliação. Essas escolhas são reflexos dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam as concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula (Libâneo, 2014, p. 21).

Referindo-se às tendências pedagógicas, estas se apresentam de formas variadas e múltiplas, de modo que não conseguem conceber completamente a prática pedagógica. Apesar disso, categorizar essas tendências pode ajudar os professores a perceberem sua prática pedagógica em sala de aula a fim de transformá-la.

Assim, Libâneo (2014) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, levando em conta os condicionantes sócio-políticos da escola. Essa classificação, embora não seja perfeita, proporciona um critério para analisar e compreender as diferentes abordagens educacionais. Ao explorar as tendências é importante destacar a possibilidade de existir diversas categorias e suas combinações. Nesse sentido, a proposta de categorização apresentada pelo citado estudioso não apenas reconhece a diversidade, mas também fornece um ponto de partida valioso para a orientação da prática educacional.

Conforme observado por José Carlos Libâneo, as tendências pedagógicas podem ser agrupadas em duas categorias principais: pedagogia liberal (Grupo A), que engloba as abordagens tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista; e pedagogia progressista (Grupo B), que inclui abordagem na perspectiva libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A classificação das tendências pedagógicas é uma maneira de compreender e analisar as abordagens teóricas, permitindo uma visão mais abrangente do campo educacional. Logo, apresenta-se as tendências liberal e progressista a partir de suas abordagens e características. Conforme o citado autor,

As ideias liberais foram difundidas quando, no final no século XVII, a burguesia lutava para arrancar o poder da nobreza feudal e do clero. Para tanto, lançou mão de ideias humanistas, ou seja, a liberdade, a igualdade, a fraternidade. No decorrer dessa luta pelo poder político e econômico, a ideia de poder baseada na posição social hereditária cai por terra, pois agora cada cidadão tem o direito de adquirir prestígio e enriquecer por mérito próprio (Libâneo, 2014, p. 67).

Assim sendo, as ideias liberais resultam da luta da burguesia por espaço e reconhecimento na sociedade a partir do enfraquecimento do poder da nobreza feudal e do clero. Tal luta teve, como base, os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade para questionar a maneira desigual de funcionamento da sociedade, em que as pessoas tinham privilégios apenas por nascerem em famílias 'nobres'. Durante a luta assumiu-se a ideia de que cada pessoa poderia conquistar sucesso e riqueza por seus próprios esforços, sem depender de uma posição social hereditária. Isso mudou como as pessoas viam o poder e como a sociedade funcionava.

No entanto, o autor supracitado reforça a ideia de que é preciso compreender o real significado da palavra liberal e de suas abordagens no contexto educacional na sociedade capitalista. O termo liberal

[...] não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classe. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (Libâneo, 2014, p. 21-22).

Apesar de o termo 'liberal' ter, como significados, 'inovador', 'moderno', 'aberto', 'adiantado', não pode ser entendido como um termo genuíno, mas sim como uma doutrina que nega o obscurantismo implícito no liberalismo econômico, que prevê um estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o mercado. Assim, justifica-se que o sistema capitalista privilegia a liberdade e os interesses individuais, o que é questionável, pois em uma sociedade dividida em classes as oportunidades não são iguais e a liberdade e os interesses individuais estão atrelados aos interesses do poder econômico.

No contexto liberal se estabelece uma sociedade organizada com base na propriedade privada dos meios de produção, nesse sentido, a pedagogia liberal é uma expressão desse tipo de sociedade. Portanto, a educação tem sido marcada pelo impacto dessa ideologia ao destacar valores como liberdade individual, competitividade e busca pelo sucesso, sem ponderar as desigualdades de condições e de variáveis sociais e culturais que influenciam na vida de cada aluno da escola, a pública especialmente.

Nessa conjuntura se constitui a pedagogia liberal que, para José Carlos Libâneo,

[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (Libâneo, 2014, p. 22).

Diante do exposto, a educação brasileira, ao longo das últimas cinco décadas, tem sido predominantemente influenciada por correntes de pensamento liberal, que se manifestam de maneiras alternadas entre uma abordagem conservadora e uma perspectiva renovada.

A tendência pedagógica liberal se divide em quatro correntes: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Essas diferentes tendências refletem as várias abordagens dentro da tendência pedagógica liberal.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação-professor aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É predominância da palavra do professor, das regras impostas, cultivo exclusivamente intelectual (Libâneo, 2014, p. 22).

Partindo deste contexto, tem-se que, na tendência tradicional, o ensino se concentra na transmissão de conhecimentos, sem levar em conta a realidade cotidiana dos alunos ou questões sociais. O professor é a autoridade principal e, nesse sentido, nota-se que o professor não exerce o papel social. A ênfase está no desenvolvimento intelectual do aluno, com regras impostas e pouco espaço para a participação dos mesmos.

De acordo com Libâneo (2006), a ênfase na atividade de ensinar está no professor, que desempenha o papel de expor e interpretar os conteúdos. Embora sejam utilizados recursos visuais e materiais, a exposição oral é o principal meio adotado pelo professor. Desta maneira, o professor desempenha um papel central na atividade de ensino-aprendizagem, utilizando as aulas expositivas para apresentar e explicar os conteúdos.



Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção” porque ouvindo facilita-se o registro que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um recebedor da matéria, sua tarefa é decorá-la (Libâneo, 2006, p. 64).

Nessa perspectiva, exige-se do aluno concentração total, pois a ideia é de que ele reproduza a fala do professor. Então, ao ouvir atentamente o conteúdo exposto, o aluno grava o que lhe é transmitido. O aluno é visto como um receptor passivo do conhecimento e sua tarefa é tão somente decorar as informações recebidas para reproduzi-las quando solicitadas pelo professor. Desse modo, a relação professor- aluno é limitada à reprodução de conteúdos, de comportamentos, de condutas e atitudes em conformidade ao que é exigido pela escola e pelos professores.

Saviani (2021) ressalta que, na tendência pedagógica tradicional o professor assume a centralidade em todo processo, sendo responsável por apresentar o conteúdo aos alunos, que devem ativar a memorização para posteriormente realizar a repetição. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, aos alunos, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural e os conhecimentos que a estes cabe assimilar.

Nesse sentido, na abordagem tradicional de educação o educador é visto como o único detentor do conhecimento e os alunos são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos. A corrente tradicional leva os alunos a memorizar mecanicamente o conteúdo, sem compreendê-lo. Esse é o modelo de educação ‘bancária’ como denominado por Freire (1983). Trata-se de um modelo em que o processo educativo baseado na ideia de que o educador é o depositário do conhecimento, enquanto os alunos são vistos como receptáculos vazios a serem preenchidos. Nesse modelo o educador desempenha um papel autoritário, transmitindo informações de forma unilateral, sem promover a participação ativa dos alunos. O autor faz uma crítica a este modelo tradicional de ensino, pois considera que essa abordagem não favorece a participação ativa dos alunos, tampouco a construção de conhecimento.

Daí, então, que nela, a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe, os educandos os que não sabem; c) o educador é o que pensa, os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados; f) o educador é

o que o opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o

educador é o que atua; os educando, dos que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educando escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a êle; i) O educador identifica a autoridade do saber como sua autoridade funcional, que opõem antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem se adaptar-se às determinações daquele; j) o educador finalmente é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos (Freire, 1983, p. 67-68).

Na educação bancária o educador é o único responsável por educar, sendo o detentor do conhecimento. Os educandos são considerados como receptores passivos, sem conhecimento ou pensamento próprios, devendo se submeter às instruções e disciplina impostas pelo educador. Por essa ideia de centralidade de conhecimento do professor os estudantes não têm voz na escolha do conteúdo e são tratados como meros objetos no processo educativo, de acordo com o autor supracitado. Essa abordagem autoritária e desigual desvaloriza a participação ativa, a liberdade e a autonomia dos educandos. Diante desse contexto, analisam-se as atribuições da escola na tendência liberal tradicional.

De acordo com Queiroz e Moita (2007), o papel da escola na abordagem tradicional de educação é destacado como a preparação do intelecto do aluno. Nesse cenário espera-se que o aluno assuma um papel de receptor passivo, concentrando-se na assimilação de informações por meio do repasse de conhecimento. De modo que o educador desempenha um papel ativo na condução do processo de aprendizagem, guiando os alunos na compreensão dos temas e fornecendo interpretações e reflexões sobre o que está sendo ensinado. Nos apontamentos de José Carlos Libâneo,

A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança e é acompanhado de uma outra: a de que a capacidade e assimilação da criança é idêntica do adulto, apenas desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica para que se recorre frequentemente a coação (Libâneo, 2014, p. 25).

Observa-se, então, que na escola tradicional a educação é vista como um processo de transferência de conhecimento do adulto para a criança, assumindo que a capacidade de assimilação é a mesma em todas as idades. Os programas educacionais são estruturados de forma rígida e lógica, sem levar em conta as diferenças de idade. A aprendizagem é passiva, os conteúdos são separados das

-

realidades dos alunos, os mesmos são vistos como receptores de informações e a coação é frequentemente usada para mantê-los no caminho estabelecido.

Na visão de Libâneo (2014) a crítica à pedagogia tradicional apresenta-se na separação dos conteúdos da experiência do aluno e das realidades sociais, atribuindo-lhes valor principalmente intelectual, o que resulta em críticas por ser considerada intelectualista e, por vezes, enciclopédica. A pedagogia tradicional é caracterizada pela ênfase em exercícios e na repetição de conceitos ou fórmulas. Essa abordagem tende a separar os temas do contexto do cotidiano dos alunos e das realidades sociais, enfatizando seu valor principalmente intelectual. Assim, a interação entre professor e aluno é frequentemente marcada por uma apresentação desconectada dos conteúdos em relação à experiência diária dos alunos.

Conforme o autor supracitado, nessa tendência a ênfase está em exercícios e repetição de conceitos ou fórmulas -- característica desse método, o que pode resultar em uma aprendizagem mecânica, prejudicando a compreensão profunda e a relevância dos conteúdos para a realidade dos alunos. Então, nessa abordagem, a interação muitas vezes é unilateral, centrada na transmissão de conhecimento, com pouca participação ativa dos alunos. Na relação professor-aluno, nesta tendência,

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade absoluta; em consequência, a disciplina imposta é mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (Libâneo, 2014, p. 25).

Nesse contexto, os alunos são apenas ouvintes, recebendo passivamente o conhecimento transmitido, assim, pressupõe-se que não há comunicação entre professor e aluno. A disciplina em sala de aula é estabelecida por meio da imposição de regras, com o objetivo de assegurar a atenção e o silêncio dos alunos, conforme o autor supracitado. Contudo, essa abordagem é propensa a conflitos, uma vez que restringe as opiniões e discordâncias por parte dos alunos. Em contextos conflituosos a falta de diálogo pode evoluir do conflito para violência escolar.

Assim, é fundamental promover a participação dos alunos, incentivando o diálogo e a troca de ideias. Reconhecer a diversidade de perspectivas e adotar uma abordagem mais aberta à construção do conhecimento pode enriquecer a experiência educacional. Salienta-se que, uma abordagem mais flexível e inclusiva no

relacionamento professor-aluno pode contribuir significativamente para a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim sendo, para compreender a educação e o processo de ensino-aprendizagem é necessário perceber que estes processos estão diretamente ligados às demandas sociais, políticas e culturais. Pois as mudanças ocorridas na forma de organização da sociedade influenciam as formas de organização da escola e do processo de ensino, as quais são explicadas pelas tendências pedagógicas e suas abordagens. Na sequência apresenta-se, na próxima seção, as tendências liberais, renovada progressivista e renovada não-diretiva.

### **3.2 Tendência Liberal: abordagens renovada progressivista ou pragmatista e renovada não-diretiva**

Com objetivo de explicar a educação em diferentes contextos históricos, buscou-se, nos estudos de Libâneo (2006), a compreensão das diferentes pedagogias. Assim, nesta seção são apresentadas as abordagens renovadas, progressivista e não-diretiva que compõem as tendências liberais renovadas.

Conforme Saviani (2021), as críticas à pedagogia tradicional no final do século XIX deram origem a uma teoria educacional que, apesar de questionar métodos convencionais, mantinha a crença no papel essencial da escola para a equalização social. Essa transição refletiu as mudanças sociais e educacionais da virada do século, buscando abordagens pedagógicas mais adequadas às demandas emergentes da sociedade.

Dessa forma, as críticas à tendência tradicional de ensino deram origem a uma nova ideia sobre educação. Mesmo questionando como se ensinava antes, essa nova ideia ainda acreditava que a escola era muito importante para ajudar a sociedade a ser mais justa. Nesse sentido, apresenta-se a tendência liberal renovada, que está dividida em renovada progressivista ou pragmatista e renovada não-diretiva. Na perspectiva de José Carlos Libâneo elas podem ser delineadas incluindo

[...] várias correntes; a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, e a montessoriana e outras. Todas, de alguma forma, estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XIX como contraposição a Pedagogia Tradicional (Libâneo, 2006, p. 65).

Desse modo, a pedagogia renovada engloba um conjunto de correntes que surgiram no final do século XIX como alternativa à pedagogia tradicional. Dentre elas pode-se destacar as correntes progressivista (baseada na teoria educacional de John Dewey) e a não-diretiva (associada a Carl Rogers). Partindo desse contexto, sobre a corrente renovada progressivista, José Carlos Libâneo explica que

A designação “progressivista” vem de “educação progressiva”, termo usado por Anísio Teixeira para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico (ideia equivalente à evolução em biologia). Esta tendência inspirada no filósofo e educador norte- americano, John Dewey. Cf. Anísio Teixeira, Educação Progressiva (Libâneo, 2014, p. 23).

Anísio Teixeira utilizou a expressão ‘educação progressiva’ para abordar a necessidade de adaptação da educação às mudanças na sociedade decorrentes do avanço científico. Essa concepção, influenciada pelo pensamento do educador John Dewey, acentua o papel da cultura na ampliação das aptidões individuais, para isso o aluno se torna o centro do processo de aprendizagem, uma vez que a educação nessa perspectiva deve imitar a vida (Libâneo, 2014).

De acordo com o citado autor, a tendência renovada destaca o papel essencial da cultura no desenvolvimento individual, caracterizada a partir de um processo interno, intrínseco às necessidades e interesses individuais, visando a adaptação ao meio ambiente.

A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe o ensino que valoriza a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (Libâneo, 2014, p. 23).

Segundo a explicação do autor, a escola renovada enfatiza a importância da experiência direta por meio de atividades que envolvem o contato direto com o meio e a realidade. Isso significa que o aluno não aprende apenas por meio da transmissão passiva de informações, como na pedagogia tradicional, mas sim por meio da vivência e da interação ativa com o mundo ao seu redor.

Compreende-se que a escola renovada progressivista valoriza a educação como uma parte fundamental da vida humana, promovendo a educação, como experiência direta e um ensino centrado no aluno e no grupo. Apresenta-se, então,

um ambiente de aprendizagem mais significativo, adaptado às necessidades individuais dos alunos. Nestes moldes, a escola renovada progressivista contrapõe o modelo de ensino tradicional, apresentando a Escola Nova.

A Didática da Escola Nova ou Didática Ativa busca criar um ambiente educacional mais dinâmico, no qual o aluno é incentivado a desenvolver habilidades como autonomia e criatividade. O professor assume o papel de mediador e facilitador do processo, fornecendo suporte e estimulando o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento. Partindo deste pressuposto, José Carlos Libâneo afirma que

A didática da escola nova ou didática ativa entendida como, “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que professor o que tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiência. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata de colocar o aluno em situação em que ele se mobiliza a sua atividade global que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo (Libâneo, 2013, p. 68).

Conforme o autor referenciado, a abordagem pedagógica valoriza a autonomia do aluno, permitindo que ele descubra e construa seu próprio conhecimento. O professor desempenha o papel de facilitador, fornecendo orientação para que o aluno possa construir sua aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e relevante para o aluno, pois está diretamente ligada às suas necessidades, interesses e experiências. Nesse sentido, o professor assume um papel importante, colocando o aluno como sujeito na busca pelo conhecimento.

Libâneo (2013) ressalta a importância do professor como um facilitador da aprendizagem, destacando suas responsabilidades em incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem. Ao adaptar as atividades conforme as capacidades e características individuais de cada aluno o professor busca promover um ambiente propício para que cada um possa desenvolver seu potencial máximo.

Essa abordagem reconhece a diversidade dos alunos e a necessidade de personalizar o ensino para atender às suas necessidades específicas, garantindo, assim, uma aprendizagem mais significativa e efetiva. O papel da escola, nessa tendência, para o citado autor, é o de

[...] adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma retratar, o quanto possível, a vida. À escola cabe suprir as experiências que permita ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estrutura do ambiente (Libâneo, 2014, p. 26).

Face ao exposto, a interação entre o pensamento dos alunos e o ambiente escolar é fundamental para a construção do conhecimento. Assim, a escola desempenha um papel essencial ao integrar as necessidades individuais no contexto social e promover uma aprendizagem ativa.

Libâneo (2014) destaca que na tendência progressivista a formulação dos conteúdos de ensino é orientada pelas experiências vivenciadas pelos alunos diante de desafios cognitivos e situações problemáticas. Ele ressalta que o método de ensino é 'aprender fazendo', de forma contínua, enfatizando a participação ativa dos alunos no seu desenvolvimento. Nesse modelo, ao lidar com conflitos, o professor pode utilizar situações desafiadoras como oportunidades para os alunos aprenderem a resolver problemas e desenvolver habilidades de resolução de conflitos, contribuindo para um ambiente educacional mais participativo e desenvolvendo competências sociais e emocionais.

Nesta perspectiva, o papel do professor deixa de ser o de mero detentor do saber e assume um de papel de facilitador do aprendizado. José Carlos Libâneo descreve como ocorre o relacionamento professor-aluno:

Não há lugar privilegiado para o professor; antes, do seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professor e alunos, instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade (Libâneo, 2014, p. 27).

O autor corrobora o entendimento de que na perspectiva progressivista o professor tem um papel importante no desenvolvimento natural dos estudantes, pois deve promover o cumprimento das regras disciplinares, em que a disciplina deve ser fomentada no sentido de proporcionar a construção da consciência dos limites da vida em grupo, caracterizado pela solidariedade, participação ativa e respeito às regras do coletivo.



Nesse contexto, a harmonia em sala de aula deve ser considerada como um desdobramento natural do relacionamento construtivo entre professor e alunos, estabelecendo as bases para uma convivência saudável. Essa abordagem ressalta que o papel do professor transcende o pedagógico, estendendo-se à compreensão das bases democráticas de uma sociedade.

Como parte da tendência liberal se encontra a abordagem renovada não-diretiva da educação, que estipula para a escola uma formação com ênfase nos problemas psicológicos mais do que nos pedagógicos. Libâneo (2014) destaca que a corrente pedagógica conhecida como renovada não-diretiva, formulada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers, enfoca nos procedimentos de relacionamento interpessoal com vistas a favorecer a autorrealização do aluno. Assim sendo, o processo de aprendizagem consiste em proporcionar, aos aprendizes, oportunidades de mudar as suas próprias percepções. O aluno continua tendo a centralidade no processo educativo.

O aluno é protagonista na construção do conhecimento na tendência renovada não-diretiva, de forma a valorizar e estimular o desenvolvimento do 'eu'. O aluno só aprende quando é capaz de mudar as suas percepções individuais. Na tendência liberal renovada não-diretiva

Acentua-se [...] o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável à mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às situações do ambiente (Libâneo, 2014, p. 28).

Conforme o autor supracitado, a escola deve ir além de ensinar matérias, deve preocupar mais com o aspecto emocional dos alunos, preparando-os para se adaptar às situações do ambiente. Logo, é importante que a escola favoreça um clima que ajude na formação de atitudes e valores desejáveis, os quais são resultantes das transformações internas dos indivíduos.

Essa abordagem reconhece a importância de cuidar da dimensão psicológica dos alunos, promovendo um ambiente que seja acolhedor, que estimule o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. Acredita-se que, ao trabalhar com aspectos emocionais, a escola possa contribuir para uma formação mais eficiente. De acordo com Libâneo (2014), nesta tendência acredita-se que o resultado de uma boa educação se aproxima ao de uma terapia eficiente que pressupõe preparar os alunos

para lidar com as demandas do mundo real de maneira mais saudável e eficaz.

De acordo com o citado autor, a corrente em questão destaca a importância atribuída aos processos de desenvolvimento nas relações e na comunicação, atribuindo à transmissão de conteúdos de ensino um papel secundário, em que os métodos de ensino convencionais são abandonados, dando lugar predominantemente ao esforço do professor em adotar um estilo próprio de ensino que leve ao autodesenvolvimento e à realização pessoal dos alunos.

Conforme explica Libâneo (2014), a pedagogia não-diretiva propõe uma abordagem educacional centrada no aluno, com o objetivo de moldar sua personalidade por meio da vivência de experiências que permitam o desenvolvimento de características inerentes à sua natureza. Nota-se que a ênfase está em proporcionar ao aluno vivências educativas baseadas nas individualidades.

Nessa abordagem, em vez de impor informações de maneira autoritária o educador busca estimular experiências significativas. Isso posiciona o professor como um especialista em relações humanas, ao proporcionar um ambiente ameno e amigável na sala de aula, atuando como mediador de conflitos, na gestão das relações interpessoais, conforme proposto por Libâneo (2014).

No entanto, considerar esta abordagem exige uma adaptação criteriosa das práticas educacionais para enfrentar desafios relacionados à avaliação, currículos e formação docente, que deve assegurar o equilíbrio entre o desenvolvimento socioemocional e as exigências curriculares. Conforme destaca o citado autor,

Por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial e outras razões, o que fica são alguns métodos técnicos. Assim, é muito comum os professores utilizarem o procedimento e técnicas como trabalho em grupo, estudo dirigido, discussões estudo do meio etc., sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência do pensamento. Com isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, pedem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional (Libâneo, 2006, p. 66).

Nesse sentido, percebe-se que por falta de conhecimento teórico sobre a pedagogia ativa os professores muitas vezes acabam utilizando métodos comuns, como trabalho em grupo e estudo dirigido, sem focar no principal objetivo dessas abordagens: desenvolver o pensamento crítico e a independência do aluno. Na avaliação ainda é comum pedir para os alunos decorarem informações, seguindo

práticas tradicionais de ensino, como destaca Libâneo (2006). Diante desse contexto surge a necessidade de explorar a próxima tendência educacional, a tecnicista.

Ainda no domínio da tendência liberal encontra-se a pedagogia tecnicista, que imprimiu o tecnicismo na educação brasileira. Ela é considerada, em sua classificação, como uma teoria não crítica em relação aos condicionantes sociopolíticos em que está inserida a escola.

[...] embora seja considerada comum tendência pedagógica, inclui-se, em certo sentido, na Pedagogia Renovada. Desenvolveu-se no Brasil na década de 1950, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 1960 a autonomia quando constituiu-se especialmente como tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem na abordagem sistêmica do ensino. Essa orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente (Libâneo, 2013, p. 71).

O autor supracitado ressalta o tecnicismo educacional no contexto histórico e pedagógico do Brasil, que começou nos anos de 1950, influenciado pelo progressivismo, mas ganhou independência nos anos de 1960, baseando-se na teoria behaviorista da aprendizagem. Nos anos seguintes foi amplamente adotado nas escolas, principalmente devido à sua compatibilidade com as orientações econômicas, políticas e ideológicas do regime militar da época. Isso mostra como as tendências pedagógicas estão conectadas à política e à história da educação no Brasil.

De acordo com Libâneo (2013), a tendência liberal tecnicista da educação consiste em uma abordagem que coloca a educação como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas, de modo a vinculá-la às necessidades da sociedade industrial capitalista. Nesse sentido, a finalidade da educação sob essa tendência é preparar os indivíduos como 'recursos humanos' aptos para atender demandas do setor produtivo. Nessa lógica José Carlos Libâneo esclarece que

A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e política, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, é essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é um meio eficaz de obter a maximização da

produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência (Libâneo, 2014, p. 23).

A sociedade industrial e tecnológica tem objetivos econômicos, sociais e políticos estabelecidos cientificamente e a educação desempenha um papel fundamental, promovendo o treinamento dos alunos para se ajustarem aos comportamentos necessários no campo industrial. Para Libâneo (2014) a educação tecnicista atua com base em uma tecnologia comportamental que busca utilizar técnicas científicas na produção de indivíduos 'competentes' e 'eficientes' com base na ideologia empresarial, que prima por informações rápidas e precisas no menor custo.

Na tendência liberal tecnicista a escola é vista como uma instituição que utiliza técnicas específicas para influenciar o comportamento dos indivíduos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, assim José Carlos Libâneo define o papel da escola:

[...] num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compromete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessário para que os indivíduos integrem na máquina do sistema social global (Libâneo, 2014, p. 29).

De acordo com este autor, a escola desempenha um papel no aperfeiçoamento da ordem social existente, o sistema capitalista, estabelecendo conexões diretas com o sistema produtivo. Nesse sentido, ela emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Segundo essa perspectiva, a escola não é uma instituição neutra ou isolada, mas sim uma instituição que está inserida e influenciada pelo sistema econômico e social em que está localizada.

A escola não apenas reproduz o sistema capitalista, mas também contribui para o seu aperfeiçoamento, estabelecendo conexões diretas com o sistema produtivo, base fundamental do sistema econômico capitalista. Contudo, é importante notar que essa visão também é alvo de críticas por sua organização valorizar a preparação para o mercado e negligenciar a formação integral dos alunos em uma concepção progressista e humana de educação.

Nesse quadro José Carlos Libâneo ressalta que

São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto (Libâneo, 2014, p. 30).

Conforme o autor mencionado, a relação entre professor e aluno é tradicional, onde as interações são definidas de maneira estruturada e objetiva, com papéis bem estabelecidos para cada um. O professor desempenha o papel de transmitir o conteúdo proposto, seguindo um sistema instrucional considerado eficiente para garantir resultados de aprendizagem. Por sua vez, o aluno é visto como alguém que recebe, aprende e memoriza as informações transmitidas pelo professor.

Assim, entende-se que na tendência tecnicista da educação a mediação de conflitos tende a ser abordada de forma mais objetiva e direta, com papéis bem definidos, priorizando a eficiência e a aplicação de métodos que molde o comportamento dos alunos. A ênfase está na busca por soluções rápidas e objetivas para resolver qualquer problema que possa surgir no ambiente educacional.

Portanto, ao professor cabe a responsabilidade de zelar por uma comunicação exclusivamente técnica, no sentido de garantir a eficácia na reprodução dos conteúdos. As metodologias a serem adotadas pelo professor não constam de debates e discussões que promovem o desenvolvimento da criticidade dos alunos, uma vez que pouco importa as relações afetivas e particulares dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Ao final, observa-se que na tendência liberal muitas vezes se estabelece uma dinâmica de poder na qual o professor adota uma postura autoritária e opressiva. No entanto, dentro da abordagem liberal renovada, tem-se correntes como a pedagogia renovada progressivista e não-diretiva, que evidenciam o aluno e suas experiências no processo educacional. Nessas abordagens o aluno é reconhecido como o principal protagonista de seu próprio aprendizado. Por outro lado, na tendência tecnicista destaca-se a ênfase nas ações dos professores voltadas para a transmissão técnica de conhecimentos e no ensino técnico para atender as necessidades do capitalismo. Contrapondo a tendência liberal, com suas metodologias autoritárias e opressoras, apresenta-se, a seguir, a abordagem progressivista. Essa tendência denuncia a relação de autoritarismo e opressão existente entre professor e aluno, ao mesmo tempo promove uma relação dialógica e colaborativa entre educadores e

educandos (Libâneo, 2014).

### **3.3 A tendência Progressista na educação como perspectiva de mudança**

Na contemporaneidade a abordagem progressista na educação se destaca como uma alternativa contrária à tendência liberal, notoriamente caracterizada por suas ideologias autoritárias e reprodutoras das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista dividida em classes.

Nesse caso, a tendência progressista na educação emerge como uma perspectiva de mudança.

O movimento de crítica à pedagogia liberal e, por consequência, à formulação de propostas pedagógicas progressistas, é bastante recente no Brasil e se inicia por volta de 1970. Por isso, qualquer tentativa de sistematização é bastante precária e nem se pode afirmar que essas propostas tenham gerado, já, uma bem-sucedida prática pedagógica diferenciada (Libâneo, 2014, p. 74).

Como descreve o citado autor, foi na década de 1970, em um contexto de ditadura militar no Brasil, que cresceu a crítica em torno da pedagogia liberal. Esse período foi marcado pela busca de movimentos sociais, por propostas pedagógicas progressistas que visavam alcançar uma educação alinhada aos valores democráticos, participativos e críticos.

Ao se referir ao termo progressista José Carlos Libâneo aponta que ele é

[...] emprestado de Snyders, [e usado] aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (Libâneo, 2014, p. 33).

Igualmente, o termo progressista refere-se a abordagens educacionais que, ao analisarem criticamente as realidades sociais, apoiam-se nos determinantes sociopolíticos da educação.

Libâneo (2014) destaca que a pedagogia progressista enfrenta desafios para se estabelecer na sociedade capitalista, uma vez que defende a ideia de que a escola deveria ajudar os alunos a explorar e analisar as realidades sociais e suas contradições no sistema capitalista. Dessa forma, constitui-se como um importante lugar de crítica e de enfrentamento à ordem social estabelecida, espaço de luta dos

professores por outras práticas sociais e educacionais. De acordo com seus apontamentos,

As tendências de cunho progressista interessadas em propostas pedagógicas voltam para os interesses da maioria da população foram adquirindo maior solidez e sistematização por volta dos anos 1980. São também denominadas teorias críticas da educação. Não é que não tenham existido antes e esforços no sentido de formular proposta de educação popular. Já no início do século passado formaram-se movimentos de renovação educacional por iniciativa de militares socialistas. Muitos dos integrantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova que tinham real interesse em superar a educação elitista e discriminadora da época. No início dos anos 1960 surgiram movimentos de educação de adultos que geraram ideias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, configurando a tendência que veio a ser denominada Pedagogia Libertadora (Libâneo, 2013, p. 71).

Conforme o autor aludido, as tendências progressistas, também chamadas de teorias críticas da educação, ganharam força e sistematização a partir dos anos de 1980, década marcada por mobilizações sociais pela redemocratização do País, após um longo período de governos militares, com movimentos de renovação educacional e educação popular. O contexto histórico e social da década de 1980 fez emergir movimentos em prol da educação de adultos, os quais também contribuíram para o desenvolvimento de pedagogias críticas voltadas para uma maior compreensão das realidades sociais, políticas, econômicas e culturais em que estão inseridas as escolas e, com isso, superar uma educação opressora que até então atendia aos interesses da classe burguesa.

Conforme Libâneo (2013), na segunda metade da década de 1970, houve uma mudança gradual no cenário político repressivo, impulsionada pelas lutas sociais e pelo processo de democratização da sociedade. Esse contexto permitiu que questões educacionais e escolares passassem a ser discutidas sob uma perspectiva crítica e política das instituições sociais no capitalismo.

Assim, devido às pressões e demandas sociais, bem como às mudanças políticas ocorridas na época, foi possível questionar e analisar a educação e a escola sob uma perspectiva mais crítica, considerando os aspectos políticos e as influências do sistema capitalista nas instituições. Isso representou uma abertura para reflexões sobre o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais.

Como pontua Libâneo (2014), a pedagogia progressista se desdobra em três distintas tendências. A primeira delas é a libertadora, que se estabelece na pedagogia

de Paulo Freire, destacando-se por sua abordagem emancipadora. A segunda tendência, denominada libertária, abraça os defensores da autogestão pedagógica, também influenciada pelas ideias de Paulo Freire. Por fim, a terceira tendência, denominada crítica-social dos conteúdos, diferencia-se das anteriores ao colocar ênfase na importância dos conteúdos no enfrentamento das realidades sociais, conforme proposto pelo autor ora citado.

Nesse contexto, na pedagogia libertadora de educação, tem como objetivo a promoção da educação popular e a libertação dos alunos.

No início da década de 1960, surgem os “Movimentos de Educação Popular”, oriundo de setores influenciados pelo pensamento social cristão, com a finalidade de atuar pedagogicamente, na promoção da participação da população adulta na vida política do país. Os pressupostos desses movimentos gritavam em torno do entendimento da educação comum no processo de conscientização das massas, através do diálogo educadores-educandos, visando a transformação das mentalidades e da estrutura social. Embora reprimidos pelo movimento militar de 1964, tiveram imensa repercussão no panorama educacional, ressurgindo posteriormente, já no final da década de 1970, com todo vigor (Libâneo, 2014, p. 65-66).

Em referência a esse período, os ‘Movimentos de Educação Popular’ surgiram no Brasil na década de 1960, influenciados pelo pensamento social cristão. Seu propósito era agir pedagogicamente para promover a participação ativa da população adulta na vida política do País. Os fundamentos desses movimentos destacavam a educação como um meio de conscientização em massa, utilizando o diálogo entre educadores e educandos para transformar mentalidades e a estrutura social.

Apesar de terem sido reprimidos pelo movimento militar de 1964, esses movimentos exerceram uma influência significativa no panorama educacional, ressurgindo com vigor no final da década de 1970. O legado desses movimentos permanece marcante, representando uma resistência persistente em prol da transformação social por meio da educação (Libâneo, 2014).

No meio social o Brasil enfrentava profundas desigualdades sociais e econômicas, com a maioria da população vivendo em condições precárias, sem acesso adequado à educação, saúde e oportunidades de crescimento. Nesse cenário, grupos sociais buscavam alternativas para promover a participação política e o desenvolvimento da população menos favorecida, ou seja, uma busca pela educação como prática de liberdade (Freire, 1983). Para que houvesse a libertação era necessário chamar a atenção dos verdadeiros educadores.



Paulo Freire argumenta que os verdadeiros humanistas, ao buscarem a libertação e a justiça, não podem adotar a concepção 'bancária' de educação, na qual o conhecimento é imposto de forma autoritária. A adoção da 'educação bancária' seria contraditória ao propósito defendido de alcançar a emancipação, que requer a participação ativa e a construção do conhecimento. Nos dizeres do autor,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas é um ato cognoscente (Freire, 1983, p. 78).

Nessa perspectiva, a educação é concebida como um 'ato cognoscente', atribuindo, assim, ao educando, a capacidade de adquirir conhecimento. Desse modo, o ato educativo é compreendido como um processo de conhecimento mútuo entre educador e educandos. Todos estão envolvidos na construção do saber, compartilhando suas experiências, opiniões e ideias. Os alunos são incentivados a questionar, a buscar respostas, a pensar por si mesmos e a desenvolver habilidades de análise e resolução de problemas, reafirmando uma tendência libertadora de educação.

Segundo Freire (1983), nessa teoria o educador transcende o papel de transmissor de conhecimento, pois, enquanto ensina também aprende com o educando, em um diálogo mútuo. Nessa troca recíproca ambos se tornam sujeitos ativos do processo educacional, em um crescimento conjunto, onde as 'verdades pré- concebidas' são questionadas e superadas. Essa abordagem pedagógica proposta por Paulo Freire não se limita apenas ao âmbito escolar formal, mas é aplicada em contextos mais amplos, onde pessoas buscam se conscientizar, dialogar e atuar em prol de mudanças sociais significativas.

Nesse contexto, a pedagogia libertadora tem alcançado êxito em diversos segmentos dos movimentos sociais. Esses movimentos sociais podem englobar diferentes organizações, como sindicatos (que representam os trabalhadores), associações de bairro (que buscam melhorias para a comunidade local) e comunidades religiosas (que têm seu contexto social e educativo específico). Assim, é importante ressaltar a importância do papel da escola mediante essa teoria.

A interação entre a pedagogia libertadora e o ambiente escolar pode enriquecer e revolucionar a experiência educacional dentro das escolas, apesar de ser uma tendência voltada para uma atuação não-formal, como define José Carlos Libâneo:

Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (Libâneo, 2014, p. 34).

Conforme o autor supracitado, a pedagogia libertadora geralmente não está ligada ao ensino escolar formal, mas educadores comprometidos com essa abordagem têm aplicado seus princípios nas escolas. Na educação libertadora professores e alunos desenvolvem uma consciência crítica da realidade, usando-a como base para a aprendizagem e a transformação social, mesmo em ambientes escolares convencionais. Isso significa que a educação se torna uma ferramenta de empoderamento e mudança social, indo além da simples transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o papel da escola é enfatizar a importância de uma abordagem centrada na discussão de temas sociais e políticos, o que poderia ser chamado de um ensino centrado na realidade social. Para José Carlos Libâneo

[...] há uma didática implícita na orientação do trabalho escolar, pois de alguma forma, o professor se impõe diante de uma classe com a tarefa de orientar a aprendizagem dos alunos. A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que o professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural, comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidade (Libâneo, 2002, p. 72-73).

Nesse caso, a atividade escolar é centralizada na discussão de temas sociais e políticos. Essa abordagem propõe conectar o conteúdo escolar com a realidade social em que os alunos estão inseridos. Ao invés de se concentrar apenas em conceitos abstratos e distantes da vida cotidiana dos estudantes, o ensino busca relacionar-se com questões presentes na sociedade.

Libâneo (2014) destaca que os conteúdos de ensino devem ser abordados como 'temas geradores', originados da problematização da prática de vida dos

educandos. Nessa situação o ato de conhecimento, segundo o autor, requer uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos. A escola assume um papel inovador ao designar os conteúdos de ensino como 'temas geradores', oriundos da problematização das práticas de vida dos educandos. Esta abordagem busca estabelecer uma conexão mais profunda entre o currículo e a realidade dos alunos, conferindo maior relevância ao aprendizado.

Nesse sentido, o autor destaca a importância de estabelecer uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos para efetivar o processo de conhecimento. Assim, pode-se evidenciar a relação professor-aluno. De acordo com as reflexões de Libâneo (2014), na tendência libertadora a relação professor-aluno é fundamentada no diálogo como método primordial, caracterizando-se como uma relação horizontal, na qual educador e educando assumem a posição de sujeitos no processo de construção do conhecimento. A relação professor-aluno é marcada pelo diálogo como método central e por uma dinâmica horizontal. Ambos desempenham papéis ativos na construção do conhecimento, com o professor atuando como facilitador.

Assim, a próxima tendência, a libertária, enfatiza a construção coletiva do conhecimento, indicando uma evolução contínua em direção a práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas. Segundo as análises do autor supracitado, as abordagens libertadora e libertária da educação apresentam notáveis pontos em comum, destacando-se o antiautoritarismo, a ênfase na valorização da experiência vivida no coletivo como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Portanto, pode-se evidenciar, que as tendências libertária e libertadora defendem a formação de uma consciência crítica nos estudantes, a qual resultará em uma conquista social importante.

Essas características convergentes refletem o esforço de ambas as abordagens em criar ambientes educacionais mais democráticos, participativos e centrados nos alunos em sua vida social, permitindo que eles desenvolvam habilidades críticas e se tornem protagonistas de sua própria formação em função da comunidade na qual está inserido. As contribuições de José Carlos Libâneo evidenciam que as tendências

[...] dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votação) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social

junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não formal” (Libâneo, 201, p. 33).

Nesses parâmetros, obtém-se uma abordagem educacional que prioriza o processo de aprendizagem em grupo e valoriza a participação ativa dos alunos em discussões, assembleias e votações. Desse modo, a educação torna-se um instrumento de transformação social, aproximando-se das realidades e necessidades do povo e promovendo uma aprendizagem referenciada no social (Libâneo, 2014).

Destarte, a educação é vista como algo que não deve ser restrita somente ao ambiente educacional, conforme é defendido em escolas tradicionais, pois a prática educativa deve ser contextualizada, focada na emancipação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e participativa. Para tanto, a prática escolar diante dessa perspectiva educacional só faz sentido se se aproximar das práticas sociais, originando, assim, uma educação de sentido popular.

Na pedagogia libertária a escola deve atuar para promover uma educação baseada na liberdade, autonomia e autogestão dos estudantes.

A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema (Libâneo, 2014, p. 37).

Na pedagogia libertária o papel da escola é transformar a maneira como os alunos pensam, tornando-os mais independentes e capazes de se autogerenciar. A estratégia é começar com mudanças pequenas na escola e esperar que essas mudanças se espalhem para todo o sistema educacional. Especialmente em sua forma mais conhecida como ‘pedagogia institucional’, a pedagogia libertária é concebida como uma estratégia de resistência contra a burocracia, que é vista como uma ferramenta de dominação do Estado, exercendo controle sobre diversos aspectos da educação, incluindo professores, programas e provas, limitando a autonomia de todo o processo educacional.

O papel da escola na tendência libertária destaca também uma educação mais livre, onde a burocracia não seja uma barreira para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento dos professores e alunos. Nessa perspectiva é importante evidenciar a relação professor-aluno diante dessa abordagem. A relação entre educador e educando é caracterizada como horizontal, ou seja, ambos são

considerados sujeitos ativos e participativos na construção do conhecimento. Acerca da relação professor-aluno, na perspectiva da corrente libertária, José Carlos Libâneo diz:

A pedagogia instrucional visa “em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não diretividade, isto é, considerar desde o início a eficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças”. Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em “objeto”. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum (Libâneo, 2014, p. 38).

O autor suprarreferido destaca a ideia de que a pedagogia instrucional busca mudar a relação entre professor e aluno. Isso significa evitar métodos que usem o autoritarismo. Em vez de ser alguém que manda, o professor é um motivador, trabalhando junto com o grupo para refletir e resolver questões de forma conjunta. Essa abordagem é mais colaborativa e menos impositiva ao lidar com os conflitos em sala de aula.

Portanto, essa abordagem busca criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, aberto e democrático, no qual o papel do professor é o de estimular o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de reflexão dos alunos, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o professor é um orientador no processo de escolarização.

Assim, nas tendências libertadora e libertária a mediação de conflitos assume uma abordagem sensível às dinâmicas de poder e às relações interpessoais no ambiente educacional. Contrárias a impor soluções de cima para baixo, essas abordagens incentivam a resolução de conflitos de forma colaborativa e participativa. Os alunos são estimulados a dialogar, a expressar seus pontos de vista e a buscar soluções em conjunto em discussões e assembleias, o que fortalece a construção coletiva do conhecimento ‘formal’ e do ‘não formal’ (Libâneo, 2014).

Ao abordar a importância de uma prática educativa enraizada nos contextos sociais e próxima ao povo, a tendência libertária da educação enfatiza a relevância de uma abordagem mais crítica. Nesse sentido, a tendência crítico-social dos conteúdos ganha destaque ao questionar a seleção e a organização dos conhecimentos transmitidos nas práticas educativas.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como a mediação entre o indivíduo individual e o social, exercendo aí a articulação entre dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido no contexto de relações sociais) dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (Libâneo, 2014, p. 34).

Conforme citado pelo autor, a escola é vista como um espaço de intervenção entre o indivíduo e a sociedade. Porque a escola não apenas transmite conhecimentos prontos, mas desempenha um papel fundamental de articular os conteúdos curriculares com a realidade vivida pelos alunos em sociedade. A ideia é que os conteúdos apresentados não sejam vistos de forma isolada, mas sim relacionados com o mundo em que o aluno está inserido.

De tal modo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza o papel do aluno como sujeito atuante no processo de aprendizagem, buscando desenvolver nele uma postura crítica diante do conhecimento e da sociedade em que vive, valorizando a natureza humana, que é social e histórica (Libâneo, 2014). Esse tipo de abordagem visa formar indivíduos mais conscientes, capazes de agir de forma transformadora no mundo em que vivem, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Libâneo (2013) enfatiza que a pedagogia crítico-social dos conteúdos reconhece a escola pública como um agente essencial para difundir o conhecimento, cumprindo uma função social e política, importante ao promover a democratização do saber para toda a comunidade. Assim, percebe-se que no contexto social da tendência crítico-social dos conteúdos a educação tem uma função social e política significativa. A função social refere-se ao papel da escola de formar cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de participar ativamente da sociedade. Por sua vez, a função política refere-se ao impacto da educação na construção da cidadania e no desenvolvimento do País, influenciando diretamente nas questões políticas e sociais.

Nessa tendência, a didática assume um papel muito importante, assim o citado autor a descreve:

A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem. As ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas cada uma tem sua especificidade. A didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista finalidade sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos; tal direção, entretanto, converge para promover a autoatividade dos alunos, a aprendizagem. Com isso, a Pedagogia Crítico-Social busca uma síntese superadora de traços

significativos da pedagogia Tradicional e da Escola Nova (Libâneo, 2013, p. 74).

Em confluência com essa questão, a pedagogia crítico-social dos conteúdos enfatiza a importância da didática como um elemento central na educação. A didática é vista como uma ferramenta para direcionar o processo de ensino, levando em conta tanto as finalidades sociopolíticas e pedagógicas quanto às condições e meios formativos presentes na educação. É importante ressaltar que as ações de ensinar e aprender são interdependentes, formando uma unidade inseparável no processo educacional (Libâneo, 2014). No entanto, apesar dessa unidade, cada uma delas tem suas próprias características e especificidades.

Essa teoria busca uma síntese que supere as abordagens anteriores, valorizando o diálogo, a reflexão crítica, a participação ativa dos estudantes e a conexão dos conteúdos escolares com a realidade social e política. O objetivo é formar cidadãos críticos, conscientes da possibilidade de transformar a sociedade, reconhecendo a educação como um instrumento de emancipação e mudança social.

As Pedagogias Críticos-Sociais tomam o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (Libâneo, 2013, p. 74).

Em consonância com o autor, nota-se que a pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma abordagem educacional que busca promover a conscientização e a evolução social dos alunos. Através do ensino escolar visa oferecer não apenas os conteúdos curriculares e métodos de aprendizagem, mas também emancipar e contribuir para a transformação social dos alunos.

Assim, o objetivo é desenvolver uma consciência crítica frente às realidades sociais, capacitando os alunos a se tornarem agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (Libâneo, 2014). Diante do exposto, entende-se que a pedagogia crítico-social dos conteúdos abre caminho para uma sociedade mais solidária, onde a empatia, o respeito às diferenças e a busca por justiça social se tornam elementos fundamentais na construção de um futuro mais promissor; e o ensino escolar ajuda o aluno a ser protagonista desse processo. Nesse contexto, é importante ressaltar o papel da escola diante dessa abordagem.

Para Libâneo (2022) a pedagogia crítico-social dos conteúdos visualiza a importância da escola pública ao cumprir com sua função social e política no desempenho de seu papel de garantir que os conhecimentos sejam uma prerrogativa para todos, criando condições para a efetiva participação do povo nas lutas sociais.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma abordagem educacional que enfatiza o ensino de conteúdos curriculares de forma crítica e contextualizada. Ela busca conectar o conhecimento com a realidade social dos alunos, encorajando-os a desenvolver uma visão crítica do mundo e a participar ativamente na transformação da sociedade. Nesse sentido, a pedagogia crítico-social dos conteúdos atribui, à escola pública, um papel essencial na sociedade. Além de promover a difusão de conhecimentos, a escola também deve estimular o pensamento crítico e preparar os estudantes para uma efetiva participação nas lutas sociais, buscando contribuir para a construção de uma sociedade sem opressões. Assim, neste contexto, o papel da escola envolve

A difusão de conteúdos [...] [como] tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática (Libâneo, 2014, p. 40).

Assim, o papel da escola, na visão crítico-social, é promover o acesso aos conteúdos culturais e científicos de alto nível com vistas à formação de um caráter social relacionado à construção de uma nova cultura entre os alunos. Neste contexto a escola não deve apenas transmitir informações, mas compreender o aluno como sujeito histórico e social e inseri-lo no processo de socialização.

O autor supracitado enfatiza que a escola pode ser uma ferramenta para reduzir as desigualdades sociais. Embora a escola seja importante instrumento de transformação, ela também apresenta limitações de ordem política e econômica que podem comprometer o seu desempenho, mas, ao se empenhar em transmitir o conhecimento produzido e acumulado historicamente, estará contribuindo para que a transformação aconteça.

Com essa premissa, acredita-se na escola como um espaço privilegiado na sociedade, capaz de promover a transformação social a partir das ações que acontecem nas atividades educativas. A forma como a escola ensina, aborda



questões sociais e estimula o pensamento crítico, promovendo a formação humana, cidadã, crítica e emancipatória dos alunos. Nesse sentido é importante ressaltar a relação professor-aluno.

A tendência crítico-social dos conteúdos apresenta a importância da interação entre o professor e o aluno e o meio ambiente para a construção do conhecimento.

**Relação professor-aluno**, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e seu sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que os professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas (Libâneo, 2014, p. 43).

Conforme expõe o autor, a relação professor-aluno, na tendência crítico-social dos conteúdos, destaca a interação dinâmica entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, evidenciando o papel central do professor como mediador nesse processo. Na perspectiva crítico-social, a relação professor-aluno vai além da 'transmissão' de conteúdos, como enfatiza José Carlos Libâneo, porque essa relação deve ser mediada de forma a proporcionar ao aluno um encontro entre a matéria de estudo e a cultura socialmente construída.

Nesse sentido, a intervenção do professor deve levar o aluno a acreditar em suas capacidades e possibilidades através de colaboração ativa para que o estudante se reconheça nesse processo e busque transformar suas experiências vividas, Libâneo (2014). Assim o professor atua como mediador de uma aprendizagem que tem como ponto principal verificar o que o aluno sabe, o que ele traz de seu meio, facilitando as interações entre conteúdos, realidades sociais e atuação do professor, criando um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento.

Evidencia-se, nesse processo, a importância da interação entre o professor, o aluno e o meio social para a construção do conhecimento. O professor desempenha um papel fundamental como mediador entre o aluno e o conhecimento, visto que o trabalho docente é dialético ao proporcionar ao sujeito aprendiz desvelar o objeto de estudo por meio da mediação pedagógica contextualizada com as condições materiais e socioculturais dos alunos.

De acordo com o autor ora citado, a liberdade dos alunos perante a aquisição do conhecimento sugere, ao professor, foco na comunicação mútua entre eles, no sentido de auxiliar nos processos de aprendizagem, levando em conta aspectos

subjetivos do desenvolvimento dos estudantes das camadas mais carentes da sociedade. Com isso, estimula-se os estudantes não só a enfrentar seus desafios diários, como também despertar o desejo pelo conhecimento e, com esse posicionamento, entender que a participação efetiva em seu processo de aprendizagem é seu direito, ou seja, professor e alunos detêm a liberdade para participar do processo e, inclusive, optar por não responder a uma pergunta e permanecer em silêncio.

Compreende-se que a liberdade dos alunos não anula a liberdade do professor, mas enfatiza que a emancipação deve ser exercida de maneira responsável e pedagogicamente relevante. A liberdade na sala de aula permite uma relação mais dinâmica e interativa, onde tanto o professor quanto os alunos têm espaço para aprender, crescer e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem progressista na educação enfatiza a valorização do aluno como sujeito de seu próprio aprendizado e a promoção da autonomia, do pensamento crítico e da reflexão (Libâneo, 2014). Ao reconhecer a liberdade tanto do aluno quanto do professor essa tendência proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma educação de qualidade social.

Destaca-se, entre as contribuições do autor supracitado, a compreensão acerca da abordagem progressista na educação. Essa perspectiva enfatiza a valorização do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão. Ao reconhecer a liberdade, tanto do aluno quanto do professor, essa tendência pedagógica cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos educandos e para a construção de uma educação de qualidade social. Esses princípios são fundamentais para a mediação de conflitos no ambiente escolar, pois estimulam a construção de relações mais democráticas e participativas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, o papel social do professor na mediação de conflitos, nessa tendência, vai além da resolução de disputas individuais. Ele está inserido em um contexto mais amplo, onde busca proporcionar condições para que os alunos compreendam e enfrentem desafios sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social.

Isto posto, ao falar na mediação de conflitos, no capítulo seguinte, apresenta-se as abordagens e alternativas de mediação de conflitos no ambiente escolar com

ênfase na prevenção da violência. Explora-se como a mediação contribui para a construção e manutenção da serenidade ao resolver os conflitos na escola, bem como discute-se as estratégias para criar um ambiente pacífico e empático, promovendo um melhor ambiente para a escolarização e o desenvolvimento das pessoas.

## **4 A NATUREZA DOS CONFLITOS E O PAPEL DO DIÁLOGO NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Neste capítulo apresentam-se os estudos realizados acerca das concepções, a natureza dos conflitos que surgem na escola e a sua relação com a violência, bem como os desdobramentos no ambiente escolar. Para tanto, partiu-se das perspectivas teóricas dos estudiosos Chrispino e Chrispino (2002, 2011), Chauí (1998), Charlot (2002) e outros, que enriquecem a análise desse tema complexo.

Ao explorar essas teorias busca-se não apenas definir conflitos/violência escolar, mas também compreender o diálogo como uma alternativa na mediação de conflitos visando prevenir situações de violência no ambiente escolar. Nesse contexto, centrou-se na análise das teorias de Freire (1980, 1983, 1987, 2007) e Silva (2004), bem como nas contribuições de Tognetta (2012) e Saviani (2021), que oferecem perspectivas valiosas para a compreensão de estratégias e alternativas para a mediação de conflitos no ambiente escolar. A análise dessas abordagens busca não somente fornecer uma compreensão abrangente da importância da mediação, mas também destacar a sua relevância como estratégia na manutenção da paz e na promoção de um clima escolar agradável para a escolarização.

Ao longo deste capítulo explora-se as abordagens de mediação de conflitos, percorrendo ideias que indicam caminhos para que as escolas sejam mais seguras, empáticas e propícias ao desenvolvimento de uma formação humana, autônoma e crítica. Esse percurso permite não apenas compreender a origem dos conflitos escolares, mas também analisar seus desdobramentos no ambiente educacional.

### **4.1 A natureza dos conflitos e seus desdobramentos no ambiente escolar**

Os conflitos têm origem na formação da sociedade, onde opiniões divergentes e a diversidade de pensamentos geram terreno propício para discordâncias. Essa realidade é incontornável na experiência humana, refletindo-se tanto no âmbito intrapessoal – com dilemas e decisões constantes, quanto no interpessoal – nas relações com outros indivíduos.

O conflito não é um desconhecido para nós. Todos nós que vivemos em sociedade, de uma forma ou de outra, já tivemos a experiência do conflito. Talvez não tenhamos parado para refletir sobre isso, mas o conflito é nosso

companheiro de jornada mais próximo. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/ não ir fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito: briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e os desentendimentos entre alunos (Chispino; Chispino, 2002, p. 15).

Diante do exposto, observa-se que o conflito está presente em nossa vida cotidiana, independentemente do contexto em que vivemos. Os citados autores evidenciam que os conflitos não representam um desequilíbrio, mas são parte intrínseca da natureza humana. Desde a infância, passando pela adolescência e chegando à fase adulta, o ser humano tem conflitos internos (conhecidos como conflitos intrapessoais) e conflitos que envolvem outras pessoas (conflitos interpessoais). De acordo com Chispino e Chispino (2011), a convivência em sociedade torna o conflito uma situação natural, sendo este definido como qualquer manifestação de opinião divergente ou perspectiva distinta na interpretação. Dessa forma, a experiência do conflito é inerente a todos nós que participamos da vida em sociedade.

Pino (2007) acrescenta que a origem dos conflitos deriva da necessidade humana de estabelecer formas organizacionais no convívio social mediante a criação de regras e normas. Nesse cenário, o coletivo revela-se heterogêneo, marcado por conflitos e interesses distintos. Sob essa perspectiva, a convivência social é propícia a conflitos, sendo o ambiente escolar um exemplo dessa dinâmica. A escola por ser formada por um espaço de convivência coletiva, com diversidade cultural e social, é constituída por pessoas com personalidades diferentes e experiências diversas. Nesse espaço as diferenças se encontram, criando um terreno fértil para o surgimento de conflitos interpessoais.

A escola é, por excelência, um lugar exposto às mais diversas formas de conflito. Por isso, os profissionais da educação necessitam tratar deste tema e prepararem-se para enfrentá-lo. Até para que os conflitos não se transformem em formas de violência (Silva, 2016, p. 5).

É evidente que a escola é um ambiente propício para vivenciar diversos tipos de conflitos. Esses conflitos podem surgir entre alunos, entre professores e alunos e até mesmo entre membros da equipe escolar. Sob esse olhar, entende-se que os conflitos podem contribuir para a construção do conhecimento e promover interações sociais saudáveis, desde que sejam adequadamente mediados. No entanto, se esses

conflitos não forem adequadamente orientados e mediados, podem evoluir para formas de violência, seja verbal ou física. Assim, percebe-se que há uma diferença entre conflito e violência.

Cabe ressaltar, aqui, a diferença entre conflito e violência. O conflito perpassa todas as situações sociais, todas as relações sociais. Pode ser expresso por meio de opiniões divergentes ou maneiras diferentes de se ver ou se interpretar algum acontecimento. Deste modo, todos nós, que vivemos em sociedade, temos a experiência do conflito. Já a violência é uma forma de relação social onde uma das partes elimina a possibilidade, da outra, de se manifestar. A violência, neste sentido, é uma forma de relação social embasada na falta total de diálogo, de respeito, em relação ao outro (Silva, 2016, p. 5).

A partir desse entendimento, o conflito é uma dimensão intrínseca a todas as situações e relações sociais. Ele se manifesta por meio de opiniões divergentes, visões contrastantes e interpretações diversas (Silva, 2016). O conflito é inerente à convivência humana e reflete a diversidade de perspectivas presentes em uma sociedade. Assim, todos nós, como membros da sociedade, vivenciamos o conflito de maneiras variadas ao lidar com as diferenças que surgem naturalmente.

Amado e Freire (2002) descrevem o conflito como uma condição que surge de divergências de critérios, interesses ou posições pessoais em situações que afetam mais de um indivíduo. Essa perspectiva destaca a possibilidade de que o conflito surja em qualquer relação social. No ambiente escolar, por exemplo, é propício o surgimento de conflitos devido às diferenças entre os alunos, incluindo opiniões, interesses e valores.

O conflito, por si só, não implica necessariamente em violência física ou verbal, mas pode ser um indicador para situações de violência (Chrispino; Chrispino, 2011). Ao reconhecer e abordar precocemente os conflitos, os profissionais da educação podem contribuir para a promoção de um ambiente escolar saudável, prevenindo situações que poderiam eventualmente resultar em comportamentos violentos. A mediação eficaz não apenas resolve disputas imediatas, mas também atua como uma medida proativa na construção de uma cultura de respeito e compreensão mútua dentro da comunidade escolar (Silva, 2016).

Nesse contexto, é importante que os profissionais da educação estejam preparados para agir preventivamente e mediar os conflitos para acautelar a violência. Assim,

É indispensável que diretores e professores sejam preparados para lidar com os “diferentes” - quer no ensino, quer na avaliação, quer na relação; que sejam instrumentalizados para identificar o conflito antes do seu surgimento e preparados para mediar o conflito quando de seu estabelecimento. A mediação de conflito seria semelhante à figura da “terceira pessoa” que é capaz de entender os dois lados conflitados e conduzir a discussão para que percebam um o entendimento do outro (Chrispino; Chrispino, 2011, p. 34).

Partindo desse entendimento, é preciso preparar o corpo docente para lidar com a diversidade de alunos, que apresentam diferentes origens, experiências de vida e perspectivas. Isso se aplica tanto às estratégias de ensino e avaliação quanto às interações sociais dentro da escola. O propósito é mediar os conflitos antes que evoluam para violência e, principalmente, construir conhecimento interpessoal por meio dessa mediação.

Na perspectiva de Vygotsky (2000), a relação entre o indivíduo e o mundo, assim como a formação de ideias e pensamentos, é mediada pelo contexto histórico e cultural e se constitui pela mediação. Assim, a mediação, neste contexto, é fundamental, indicando que a interação com o ambiente e com outras pessoas desempenha um papel central na construção do conhecimento e na formação das concepções individuais.

Conforme Pinho (2020) é importante ressaltar que, na perspectiva educacional, o objetivo não se limita apenas a resolver conflitos, mas visa sua regulação, uma vez que viver em meio ao conflito é intrínseco à convivência social do ser humano. Nesse cenário, a preparação de habilidades para mediação de conflitos é importante para criar um ambiente seguro, inclusivo e propício ao aprendizado.

Essa abordagem não só auxilia na prevenção de situações de violência, seja física ou verbal, como também promove a construção de relações mais saudáveis e respeitadas entre os atores da comunidade escolar. A resolução pacífica de conflitos contribui para um clima positivo que favorece a construção do conhecimento e a transformação da vida social dos alunos (Chrispino; Chrispino, 2011).

É notório que o contexto escolar é formado pela pluralidade de concepções, culturas e crenças. Os elementos culturais e sociais que formam este espaço enquanto instituição são complexos e, por vezes, resultam em divergências e desafios. Nesse sentido, almejar um espaço escolar sem conflitos é quase impossível. Contudo, é possível mediar esses conflitos e prevenir violências por meio do diálogo, da imparcialidade e confiabilidade, resultando, assim, em um ambiente escolar mais

seguro, pacífico, promovendo relações sociais baseadas no respeito mútuo (Chrispino; Chrispino, 2011).

A compreensão da diversidade presente na comunidade escolar é fundamental para uma abordagem eficaz na mediação de conflitos, pois permite considerar as diferentes perspectivas e experiências que contribuem para a riqueza e complexidade desse ambiente. Ao reconhecer e valorizar essa diversidade, os profissionais da educação podem criar estratégias de mediação mais sensíveis e culturalmente competentes, fortalecendo os laços e a coesão no ambiente escolar por meio da imparcialidade, do diálogo e da confiabilidade.

Pinho (2020) acrescenta que o conflito é um caminho que leva à indisciplina e à violência escolar, porém, quando essas situações são trabalhadas de forma pacífica e sistematizada, o resultado é diferenciado, tendo sempre como base a ordem e o respeito pelo outro. É fundamental destacar, que a falta de mediação de conflitos no ambiente escolar gera possibilidades à violência. Quando os conflitos não são mediados há o risco de que se intensifiquem, aumentando as chances de comportamentos violentos, prejudicando a segurança e o bem-estar dos envolvidos, promovendo situações de violência.

Como foi definido, o termo conflito faz-se necessária a definição de violência. Na perspectiva de Marilena Chauí, violência é compreendida como:

Etimologicamente, violência vem do latim vis, força e significa:

1. Um todo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
2. Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a Liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
3. Todo ato de violação da natureza de alguém ou alguma coisa valorizada posteriormente por uma sociedade (é violar);
4. Todo ato de transgressão contra aquelas coisas e a ação que alguém ou uma sociedade define como justas é um é como um direito;
5. Consequentemente, violência é ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza das relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (Chauí, 1998, p. 33).

Partindo desse entendimento, a violência pode ser entendida como um ato que vai contra a natureza de um ser. No contexto escolar isso pode ser interpretado como qualquer ação que force um aluno a agir de maneira contrária à sua própria natureza, seja reprimindo sua curiosidade, forçando-o a se conformar com um padrão escolar rígido ou coagindo-o a agir contra seus princípios naturais de aprendizado.



No ambiente escolar isso pode se referir a situações em que um aluno é constrangido ao agir de uma maneira que não deseja por meio de algum tipo de opressão. Nessa perspectiva, pode-se recordar da tendência liberal por meio da educação bancária como denominada por Freire (1983).

Chauí (1998) acrescenta que a violência é uma violação da natureza de algo valorizado pela sociedade. No contexto escolar isso se relaciona à quebra de regras, normas e valores considerados importantes pela comunidade escolar. Exemplos disso incluem *bullying*, vandalismo e trapaça em provas, que transgridem os valores e as normas da escola (Chauí, 1998). A violência, nesse sentido, não se limita à agressão física, abrangendo também coação, violação da vontade e transgressão dos valores sociais, configurando-se como uma forma de violência simbólica.

Nessa perspectiva, Charlot (2002) classifica a violência por níveis de manifestação, categorizando-a em três níveis:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (Charlot, 2002, p. 67).

Nesta categorização por níveis a compreensão do que abrange a violência institucional é ampliada. Nesse contexto a dimensão institucional adquire uma interpretação que considera causas mais externas e macroestruturais, relacionando-as aos impactos na vida dos estudantes, professores e na comunidade escolar em sua totalidade.

No que diz respeito à violência física, observa-se que esta abrange não apenas as manifestações de agressão direta, mas também uma variedade de comportamentos que resultam em danos ou lesões físicas. Esses comportamentos podem incluir, por exemplo, empurrões, socos, chutes e qualquer forma de contato físico intencional que cause prejuízo ao bem-estar físico de outra pessoa. Já as violências verbais são incivildades que englobam discussões em que o sujeito profere palavras grosseiras de caráter desrespeitoso contra seu par, provocando humilhações e constrangimentos (Charlot, 2002).

Charlot (2002) destaca também a violência simbólica e institucional na escola, gerada por meio da imposição de matérias desinteressantes, a partir da falta de propósito no ensino, da falta de oportunidades no mercado de trabalho e das dinâmicas de poder desiguais entre professores e alunos. Esses elementos ampliam a compreensão da violência no ambiente educacional que se manifesta de forma implícita, abrangendo aspectos além das formas físicas. Tais formas de violência implícitas, por vezes, podem passar despercebidas, mas têm um impacto significativo nas relações entre os atores da escola, afetando a qualidade da convivência escolar, gerando um ambiente negativo e inseguro para a construção da aprendizagem.

Essas concepções são reforçadas pelo modo como o ensino está organizado e repassado aos alunos, na sua maioria com atividades de ensino sem diálogo e contextualização com a vida prática. Tornando, desse modo, o processo de aprendizagem desagradável na concepção dos alunos, com matérias e atividades obrigatórias que não demonstram relevância para os interesses e necessidades pessoais dos alunos (Charlot, 2002).

No contexto escolar a violência simbólica institucional representa um desafio importante no sentido de criar um ambiente educacional mais agradável. É essencial abordar essas questões, promovendo práticas pedagógicas mais significativas, respeitosas e inclusivas, além de garantir o apoio adequado aos professores e uma conexão mais clara entre a educação e as perspectivas futuras dos alunos.

Na linha de pensamento de Barbosa (2018), violência pode ser compreendida como

[...] um fenômeno inerente à vida humana, presente nas relações sociais historicamente estabelecidas e explicadas a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, imanente às sociedades humanas. Assim entendida, a violência pode se manifestar de diversas formas e em diferentes circunstâncias, tais como na vida doméstica, política, religiosa, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no ambiente de trabalho, no campo, contra a criança, o jovem, a mulher, o idoso, o portador de necessidades especiais, o afrodescendente, o homossexual, dentre outras. Nesse contexto, pode-se dizer que a violência está, de certa forma, enraizada em nossa cultura e em nossa memória, sendo composta por uma ampla possibilidade de formas e características de apresentação na vida cotidiana (Barbosa, 2018, p. 12).

Ele considera, portanto, a violência como parte intrínseca da vida humana, sendo influenciada por fatores culturais, políticos e sociais. Essa manifestação abrange diversas áreas, desde a vida doméstica, religiosa e escolar, estendendo-se

até a política. A violência, enraizada na cultura e memória, assume diversas formas na vida cotidiana. Nesse sentido vale ressaltar a diferença entre conflito e violência, sendo que o conflito é uma parte natural das relações sociais, como indicam Chispino e Chispino (2011).

Pode-se gerenciar esses conflitos por meio do diálogo, estabelecendo confiança e mantendo uma postura imparcial. Ao fazer isso, evita-se que os conflitos evoluam para formas de violência. Um dos principais conflitos no ambiente escolar é a relação entre professor e aluno, que ocorre quando o professor assume um papel de autoridade na sala de aula. Essa relação autoritária remete à tendência liberal na corrente tradicional, que ainda se faz presente de forma implícita. Nesse cenário, a relação professor-aluno é limitada, sendo que o autoritarismo do professor exige uma atitude passiva dos alunos.

Predomina a autoridade do professor que exige a atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo de forma e de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina é imposta em meio é o meio mais eficaz para assegurar a atenção é o silêncio (Libâneo, 2006, p. 24).

Com efeito, na contemporaneidade, reflete-se a autoridade do professor na subjetividade, que muitas vezes espera uma atitude passiva por parte dos alunos, inibindo qualquer forma de comunicação entre eles durante a aula. A disciplina muitas vezes é mantida por meio do silêncio, visto como o método mais eficaz para garantir a atenção dos alunos (Libâneo, 2006). Isso pode criar um ambiente limitado para a interação e o diálogo construtivo entre professores e alunos, o que, por sua vez, pode afetar negativamente o processo de aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Libâneo (2014), a abordagem autoritária do professor resulta em uma aprendizagem receptiva e mecânica, onde a coação é frequentemente utilizada. A garantia do ensino é assegurada através da repetição de exercícios sistemáticos e da recapitulação da matéria. A transferência de aprendizagem depende principalmente do treinamento. Nesse contexto, é evidente que não ocorre a construção do conhecimento por parte do aluno, mas sim uma mera repetição do conteúdo transmitido, o que pode ser caracterizado como uma abordagem violenta em relação ao aluno.

A abordagem violenta pode ser percebida na repetição de lista de exercícios que, além de limitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes,

tem como objetivo atender aos índices preestabelecido pelo governo, por meio de dados quantitativos apurados em avaliações internas e externas. Nesse processo o professor transmite o conteúdo e os alunos devem simplesmente absorver e reproduzir.

A abordagem autoritária do professor limita a capacidade dos alunos de participar, compreender e aplicar o conhecimento, resultando em um processo de ensino que pode ser percebido como opressivo, evidenciando, mais uma vez, um modelo de educação 'bancária', como denominada por Paulo Freire.

Outro modelo de conflito preexistente no ambiente escolar é a linguagem empregada pelo educador, podendo ser uma linguagem construtiva, ou que apresenta julgamento.

A linguagem empregada pelo educador pode ser um elemento que favoreça a tomada de consciência e a reelaboração do conhecimento pelo aluno. Se o docente aponta as falhas diretamente, ele não favorece a reconstrução do saber. Além disso, muitas vezes a linguagem do professor refere-se à personalidade, julgando e expondo o discente perante a classe. Considere-se o seguinte exemplo:

JP é um aluno do 9º ano e ele não tem muita habilidade para produção de texto. Um dia, na aula de Língua Portuguesa, os alunos tiveram de escrever uma dissertação. Assim que terminou, JP aproximou-se da professora e lhe entregou o texto. Ela lhe disse:

- Só isso? – Referindo-se à meia página escrita pelo aluno.

Em seguida, a professora pega o texto de outra aluna e prossegue com o diálogo:

- Está vendo?! Isso, sim, é um texto de verdade! – Mostrando o texto da outra aluna com duas páginas escritas. JP dirigiu-se à colega, autora do texto elogiando pela professora, apertou sua mão e disse:

- Parabéns! Você é boa, hein?! (Tognetta; Vinha, 2012, p. 30).

A linguagem do educador pode afetar o aprendizado dos alunos. Quando um professor utiliza uma linguagem que aponta diretamente as falhas dos alunos de forma opressora, prejudica a aprendizagem e pode gerar traumas. No exemplo de Tognetta e Vinha (2012) o aluno JP teve dificuldades na produção de um texto. Ao entregar sua atividade, a professora fez um comentário negativo, dizendo apenas "Só isso?", nesse momento JP provavelmente ficou desanimado e sem motivação para continuar o texto, possivelmente envergonhado diante da turma. Em contrapartida a professora elogiou publicamente o texto de outra aluna, destacando-o como um 'verdadeiro texto'. Ao fazer a comparação entre as atividades, a professora criou uma situação em que JP se sentiu inferiorizado.

Essa abordagem da professora não é construtiva, pois não ajudou JP a entender suas falhas ou a melhorar sua habilidade na escrita. Além disso, a linguagem usada pela professora também envolveu julgamento e exposição pública, o que não é favorável ao ambiente de aprendizado.

Nesse contexto entende-se que a linguagem do professor desempenha um papel fundamental na promoção da consciência e na reconstrução do conhecimento pelos alunos. É importante que os educadores usem uma linguagem que seja encorajadora, construtiva e que ajude os alunos a identificar suas dificuldades, gerando um ambiente escolar mais positivo e produtivo para o aprendizado dos alunos.

A linguagem do professor é elemento fundamental no processo de escolarização. Em suas falas o professor pode interferir positiva ou negativamente na construção da autonomia dos alunos (Tognetta; Vinha, 2012). Deste modo, a maneira como os professores se comunicam com os alunos tem um impacto significativo na construção da autonomia. Uma comunicação positiva e encorajadora pode ajudar os alunos a se tornarem mais independentes e confiantes, enquanto uma comunicação negativa pode ter o efeito contrário, gerando, assim, uma forma de violência. Portanto, os educadores devem ser conscientes da linguagem que utilizam para criar um ambiente de aprendizado favorável ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

No ambiente escolar podem ocorrer diversos conflitos que impactam negativamente no processo educacional. Um dos desafios mais recorrentes é o desinteresse dos alunos, que, por sua vez, apresentam uma série de problemas, tais como conversas paralelas durante as aulas e a não realização das atividades propostas. Pode-se dizer que o desinteresse pode estar relacionado com os conteúdos ministrados em sala de aula.

Associado a isto, um dos fatores que influencia a produção da indisciplina está relacionada ao fato de os conteúdos ministrados estarem aquém ou além da capacidade dos aprendizes. Em outras palavras, o aluno manifestaria condutas de indisciplina em virtude dos conteúdos ministrados pelos professores estarem abaixo do seu nível de desenvolvimento e de aprendizado. Logo, eles não teriam motivos para prestar atenção nas aulas, pois já dominam a matéria ensinada. Consequência: desmotivados, não restariam a eles mais nada a não ser ficarem atrapalhando os outros, entabulando conversas, levantaram-se da cadeira solicitarem a ida frequente ao banheiro e cantarolarem em sala de aula, entre outras condutas (Silva, 2004, p. 170).

Denota-se que o desinteresse dos alunos em sala de aula está relacionado ao nível de dificuldade dos conteúdos ensinados, aliado à capacidade dos alunos para compreendê-los. Em muitos casos a falta de motivação pode surgir quando os temas apresentados são percebidos como demasiadamente complexos ou estão abaixo do nível intelectual dos alunos. Em outras palavras, quando os conteúdos são incompatíveis com o nível de aprendizado dos alunos, estes podem perder o interesse nas aulas, ou, ainda, quando os conteúdos estão completamente fora do seu cotidiano.

Deste modo, a perda de interesse dos estudantes pode ocorrer, seja por considerarem que já dominam o conteúdo ministrado ou também por não compreenderem o exercício em virtude de sua complexidade ou falta de clareza.

Os alunos manifestariam, igualmente, comportamentos de indisciplinas em virtude de os conteúdos ministrados estarem acima do nível de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno-situação significativamente mais corriqueira. Sem entender o conteúdo ministrado e, muitas vezes, sem saber o que estão fazendo na escola, os alunos acabam apresentando condutas de indisciplina semelhantes às do que estão além do que é ensinado ou por conta de fatores relacionados ao desenvolvimento, apresentam condutas julgadas de insolência. A fala mais comum dos professores é de que “a criança vive no mundo da lua”, não presta atenção em nada e nem incomoda com as reprimendas feitas por eles (Silva, 2004, p. 170-171).

O citado autor aponta que os alunos também podem manifestar desinteresse quando os conteúdos ensinados estão além do seu nível de desenvolvimento e capacidade de aprendizado, o que é uma situação mais comum. Quando os alunos não conseguem compreender o que está sendo ensinado e não sabem por que estão na escola, podem acabar demonstrando desinteresse semelhante aos alunos que estão além do que é ensinado.

Nesse sentido, o desinteresse pode ser resultado da frustração por não entender o conteúdo, o que pode tornar o aluno indisciplinado em sala de aula. Os professores frequentemente se deparam com esses alunos, que parecem desatentos e indiferentes e, em algumas situações, os professores utilizam a seguinte frase para denominá-lo: 'a criança vive no mundo da lua' (Silva, 2004).

Tem-se como indício, que tanto conteúdos muito fáceis quanto muito difíceis podem levar ao desinteresse dos alunos. Portanto, faz-se necessário encontrar o equilíbrio no processo de ensino, adaptando-o às necessidades individuais dos alunos a fim de promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e motivador. O objetivo

final é que os alunos se sintam engajados e capazes de aprender de maneira construtiva na relação com os colegas e com os professores no ambiente escolar.

Neste sentido, é comum, no ambiente escolar, a indisciplina evoluir para o surgimento de conflitos e, destes, evoluir para situações de violências, sejam elas verbais e/ou físicas. O conceito de indisciplina é complexo e abrange não apenas a dimensão do comportamento do aluno; há diversos fatores que podem explicar o comportamento, que se contrapõe ao contexto de disciplina.

O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e as leis, estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes em que os alunos desrespeitam desrespeitarem alguma norma desta instituição, serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e vinculadas à arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores) ou elaborada democraticamente (Silva, 2004, p. 21).

Respaldo no exposto, o termo 'indisciplina' é frequentemente utilizado para descrever qualquer comportamento que não esteja em conformidade com as regras, normas e leis estabelecidas por uma organização. Assim, “[...] a indisciplina pode ser compreendida como uma forma de negação da disciplina, ou ainda como uma desorganização resultante do rompimento de preceitos determinados dentro de um grupo” (Estrela, 2002, p. 12).

Ferreira (2005, p. 585), acrescenta que “[...] o termo (in) disciplina refere-se ao procedimento, ato, ou dito contrário, a disciplina, desordem, rebelião. Sendo assim, (in) disciplinado é aquele que ‘se insurge contra a disciplina’”. Nesse sentido, um aluno ‘(in) disciplinado’ é aquele que se rebela contra as regras escolares, desrespeitando a autoridade do ambiente educativo e, assim, contribuindo para a desorganização dentro da escola.

De modo que, sempre que os alunos desrespeitam as normas estabelecidas pela escola podem ser rotulados como indisciplinados. Essas regras podem ser impostas de forma arbitrária pelos diretores e professores, ou podem surgir como resultado de um processo democrático de elaboração (Estrela, 2002). Nesse contexto, compreende-se que os conflitos, muitas vezes, surgem quando os alunos não concordam com as regras ou não compreendem a razão delas. Se as regras são percebidas como arbitrárias ou injustas, os alunos podem vir a desrespeitá-las. Esse desrespeito às regras é frequentemente rotulado como ‘indisciplina’.

Dessa forma, a indisciplina é compreendida como um comportamento que diverge dos padrões recomendados na dinâmica professor/aluno e aluno/escola. Em outras palavras, a indisciplina é compreendida como a contraposição dos alunos às normas e preceitos a serem seguidos, estabelecidas para o adequado desenvolvimento do processo pedagógico. Nesse contexto, é possível perceber que, assim como na sociedade, na escola também existem regras que devem ser observadas.

É importante que as escolas e seus profissionais estejam cientes de que a indisciplina muitas vezes é um sintoma de conflitos implícitos. Em vez de simplesmente punir os alunos rotulados como indisciplinados, é fundamental investigar as razões por trás de seu comportamento.

O conceito de indisciplina apresenta uma complexidade que precisa ser considerada. Um entendimento suficientemente amplo do conceito de indisciplina escolar precisa integrar diversos aspectos. É preciso, por exemplo, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental (Garcia, 2011, p. 6).

Essas considerações evidenciam que a indisciplina pode encontrar justificativas em vários fatores. Deste modo, a falta de disciplina pode ter origens psicológicas, resultando da desmotivação do aluno diante do conteúdo didático, também pode ter raízes sociais, especialmente no que diz respeito à sua origem familiar.

Nessa perspectiva, é necessário criar um ambiente de diálogo e compreensão, onde os alunos possam expressar suas preocupações e discordâncias em relação às regras. Isso não apenas ajuda a resolver conflitos de maneira mais construtiva, mas também evita que esses conflitos sejam intensificados e transformados em problemas mais graves, como a violência no ambiente escolar.

#### O processo de resolução de conflito entre crianças e adolescentes

[...] dependerá do nosso olhar enxergando-os como oportunidades de crescimento ou como perigo que poderemos intervir de maneira a contribuir para que as crianças e os adolescentes possam saber resolver seus problemas com os outros. Impossível será que os conflitos deixam de existir, pois eles são exatamente a oportunidade de aprender a se regular, como lembrarão Sonia Maria Pereira Vidigal e Vanessa Fagionatto Vicentin no artigo “O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes” (Tognetta; Vinha, 2012, p. 13).



Desse modo, os conflitos são uma parte inevitável no ambiente escolar. Entretanto, as situações de conflitos desempenham um papel de formação crítica em sua resolução, ou seja, pode-se optar por vê-los como oportunidades de crescimento, em que alunos e professores têm a chance de aprender a lidar com desafios e interações sociais de maneira construtiva, em vez de encará-los como ameaças que precisam ser eliminadas.

Nessa perspectiva, nas relações entre os atores da escola acentua-se a relevância da mediação de conflitos no ambiente escolar ao reconhecer que os conflitos são inevitáveis, mas que podem ser benéficos quando bem mediados.

Assim, a mediação se torna uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a aprenderem a resolver seus próprios problemas de maneira construtiva (Chrispino;

Chrispino, 2011). Por meio da mediação os alunos podem desenvolver habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos, capacitando-os a

lidar melhor com as situações desafiadoras que enfrentam na escola e na vida cotidiana.

## **4.2 Contexto histórico da mediação de conflitos**

A história da mediação de conflitos é intrínseca à evolução das sociedades humanas e, por isso, há também necessidade constante de encontrar formas pacíficas de resolver disputas, controvérsias, discórdias e polêmicas que envolvem o ser humano enquanto sujeito social e histórico situado em uma sociedade, com uma diversidade social e cultural predominante.

Nas escolas o uso da mediação de conflitos teve início nos anos de 1960, à medida que famílias e educadores reconheceram a importância de ensinar os alunos a resolver desentendimentos por conta própria e de maneira pacífica. Assim,

A mediação é aplicada em escolas de todo o mundo desde os anos de 1960, quando famílias e docentes passaram a valorizar a necessidade de formar pessoas que soubessem resolver seus desacordos por si só e pacificamente. A mediação escolar segue a mesma dinâmica que ou os processos de mediação em qualquer outro âmbito, mas com traços próprios que a torna especialmente interessante (Torremorell, 2021, p. 70).

Naquele período a educação, em seu contexto histórico de desenvolvimento, apresentava uma evolução nas abordagens educacionais ao priorizar não apenas a

transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Contribuindo para essa discussão, Torremorell (2021) enfatiza que a mediação escolar tem como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades educativas sociais, capacitando os alunos a resolver conflitos de forma pacífica. Isso promove uma convivência harmoniosa e possibilita que eles renunciem à violência ao defenderem seus interesses, buscando seus objetivos com uma mentalidade crítica e comprometida.

Nesse sentido, percebe-se que a mediação escolar não é apenas uma estratégia para resolver conflitos, mas também uma ferramenta educativa que promove a paz, o diálogo e o desenvolvimento de habilidades interpessoais nos alunos, preparando-os para enfrentar desafios de forma mais construtiva e consciente, (Torremorell, 2021). Essa abordagem, por sua vez, destaca a importância da aprendizagem derivada do conflito, incentivando a visão de que, quando direcionado adequadamente, o conflito pode ser um instrumento para o crescimento e fortalecimento das pessoas. Assim, no decorrer das vivências,

A aprendizagem adquirida leva às novas gerações e considerar natural o conflito, o que, com a devida orientação pode ajudá-las a crescer e se fortalecer. Também se costuma enfatizar os desafios que os conflitos acarretam para os indivíduos, ao mesmo tempo que se esquece do custo dos confrontos para o grupo, o que deve ser levado em conta quando se busca de uma solução. Por sua vez, uma compreensão melhor do conflito permite o que não funciona bem, detectem as áreas por aprimorar e identifiquem as oportunidades de mudanças (Torremorell, 2021, p. 70).

Este autor reforça a ideia de que os conflitos são questões naturais das relações humanas e, por isso, é importante aprender a lidar com as situações conflitantes de forma orientada e compreensiva. Entretanto, ao lidar com eles, deve-se considerar tanto os desafios individuais quanto o impacto no grupo. Compreender conflitos ajuda a identificar problemas e promover o crescimento pessoal e coletivo. É importante não apenas focar nos desafios individuais que os conflitos trazem, mas também considerar como eles afetam o grupo como um todo. Ao compreender melhor os conflitos, pode-se identificar o que precisa ser aprimorado e encontrar oportunidades para implementar as mudanças necessárias no ambiente escolar. Além do aprendizado proporcionado pela mediação de conflitos, tem-se o desenvolvimento de habilidades alicerçadas no diálogo e empatia, jamais por imposição.

No processo de desenvolvimento e formação do ser humano os valores que moldam as escolhas das pessoas ao longo da vida são internalizados por aprimoramento pessoal, jamais por meio de imposições ou doutrinação. Nesse sentido,

[...] a mediação de conflitos encarna valores associados à escuta, ao diálogo, à compreensão, à assertividade, à empatia, ao espírito crítico, à pluralidade, à colaboração ou à sociedade, que dignificam o ser humano e fogem da esfera meramente teórica (às vezes utópicas) para se tornar palpáveis nas tarefas cotidianas (Torremorell, 2021, p. 71).

O citado autor ressalta que a mediação de conflitos na escola não é apenas uma teoria, mas uma prática que incorpora valores essenciais, como escuta, diálogo, compreensão, assertividade, empatia, espírito crítico, pluralidade e colaboração. Esses valores refletem nas atividades cotidianas, desempenhando um papel fundamental na promoção de relações escolares mais harmoniosas. Além disso, essa abordagem contribui para a construção de uma escolarização em que os envolvidos no processo se tornam protagonistas, fomentando uma educação humanizada, cidadã, crítica e emancipatória.

Nesse contexto de construção de um ambiente mais harmonioso e enriquecedor, é essencial explorar a importância da relação dialógica no ambiente escolar, um aspecto que desempenha um papel fundamental na promoção desses valores e no desenvolvimento de um ambiente escolar emancipatório e democrático.

Alicerçado nas abordagens sobre a mediação dos conflitos, discute-se, na próxima seção, a importância do diálogo como estratégia preventiva, destacando sua capacidade de cultivar um ambiente propício à compreensão mútua, resolução pacífica de disputas e, por conseguinte, à prevenção da violência escolar.

#### **4.3 Diálogo: uma alternativa de mediação de conflitos para prevenir a violência escolar**

A promoção do diálogo emerge como uma abordagem essencial na construção de um ambiente escolar seguro e enriquecedor do ponto de vista das interações sociais. Diante da crescente preocupação com a violência escolar, é importante explorar estratégias eficazes para sua prevenção e gestão. Nesse contexto, o diálogo

surge como uma poderosa ferramenta de mediação de conflitos, proporcionando um espaço de interação respeitosa e construtiva entre os atores da comunidade escolar.

No ambiente escolar a ocorrência de conflitos é comum, entretanto, a maneira como esses conflitos são abordados desempenha um papel fundamental na prevenção da violência. O diálogo se apresenta como uma estratégia essencial de mediação que promove a compreensão e a resolução pacífica de conflitos. Neste contexto, explora-se, a seguir, como o diálogo se torna uma ferramenta importante na prevenção da violência nas escolas.

A educação enfrenta o desafio não apenas de encher mentes com informações, mas de nutrir a compreensão e a empatia. Deste modo,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 94).

Compreende-se que a educação é um processo intencional, que estabelece uma relação entre o educador (a) e o educando (a), na qual é fundamental respeitar as condições genéticas, históricas, sociais, filosóficas e culturais de ambas as partes.

Freire (1987) argumenta que a educação não deve encarar os alunos como ‘seres vazios’ que simplesmente são preenchidos com conteúdo de maneira passiva. No entanto, em muitos ambientes escolares a falta de diálogo prevalece, os alunos são tratados exatamente dessa maneira. Com frequência são vistos como meros receptáculos passivos de informações, em vez de serem incentivados a se envolver ativamente, questionar, expressar suas opiniões e se conectar com o mundo ao seu redor.

A ‘consciência especializada, mecanicistamente compartimentada’ mencionada por Freire (1987) pode se manifestar na educação tradicional, onde os conteúdos são separados e compartimentados, sem consideração pelos contextos reais e pelas experiências dos alunos. Essa realidade é alimentada pela falta de diálogo, resultando na desconexão entre o currículo escolar e a vida dos estudantes. Na concepção Saviani (2021), a organização do ensino tradicional centraliza o professor como protagonista no processo ensino aprendizagem. O docente

desempenha o papel de transmissor do conhecimento e os alunos são vistos como receptores passivos, cuja função principal é assimilar os conhecimentos que lhes são apresentados. Essa abordagem tradicional é problemática quando se trata da falta de diálogo entre educador e educando.

Assim, com a ausência do diálogo, a participação ativa dos alunos é limitada. Os alunos podem se sentir desvalorizados, incapazes de expressar suas opiniões ou de contribuir com suas experiências. A falta de espaço para o diálogo leva a um desequilíbrio de poder, no qual os alunos se percebem em uma posição oprimida, enquanto os professores mantêm um controle excessivo sobre o processo educacional.

Neste sentido, a autoridade do professor pode propagar a chamada violência simbólica, na qual os alunos se tornam vítimas de uma estrutura que os marginaliza e desconsidera suas vozes. A violência simbólica refere-se a situações em que o poder é exercido de forma sutil e muitas vezes não é reconhecida, mantendo as desigualdades e opressões.

Esta teoria está desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). A obra é constituída de 2 livros. No livro I, "Fundamentos de uma teoria da violência simbólica", a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. O arcabouço do livro I, constitui mais do que uma sociologia da educação, "sócio-lógica" da educação. Isto porque não se trata de uma análise da educação como um fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidades de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas consequências particulares. Por isso, cada grupo de posições começa sempre por um enunciado universal (todo poder de violência simbólica..., toda a ação pedagógica etc.) e termina por uma aplicação particular, expressa pela fórmula "uma formação social determinada" (Saviani, 2021, p. 14).

Compreende-se, então, que a ausência de diálogo na escola se alinha à teoria da violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Essa teoria não se restringe a uma análise social da educação; pelo contrário, explora as condições lógicas que tornam possível qualquer forma de educação em qualquer sociedade. Ela é fundamental para compreender o poder e as desigualdades no sistema educacional, especialmente no que diz respeito à falta de diálogo. Contribuindo para a discussão, Saviani (2021) explica o porquê de ser violência simbólica:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relação de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a ideia central contida no axioma fundamental da teoria. Senão vejamos o seu enunciado: “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimos, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, predominante simbólica, a essas relações de força” (Saviani, 2021, p. 27).

De acordo com essa teoria, todas as sociedades se baseiam em um sistema de relações de força material entre diferentes grupos ou classes. Além disso, o autor argumenta que, sobre essa base de força material, um sistema de relações de força simbólica é construído. Esse sistema simbólico desempenha o papel de reforçar, de maneira dissimulada, as relações de força material implicitamente.

No contexto escolar isso significa que a falta de diálogo pode ser vista como uma forma de violência simbólica, em que as relações de poder entre os professores, os alunos e a comunidade escolar não são explicitamente reconhecidas. Assim, os alunos podem se sentir incapazes de questionar ou contribuir ativamente devido a essa estrutura de poder oculta. A falta de diálogo, portanto, contribui para a reafirmação das relações de poder, que é a essência da violência simbólica (Saviani, 2021).

A teoria da violência simbólica não deixa espaço para dúvidas: a função da educação tem sido manipulada de forma intencional para manter as desigualdades sociais por meio da reprodução cultural, contribuindo de maneira específica para a continuidade da reprodução social.

As contribuições de Freire (1987) explicitam a necessidade de uma abordagem educacional que considere os alunos como ‘corpos conscientes’, ou seja, como indivíduos ativos que pensam, sentem e estão conscientes de seu ambiente. O diálogo se encaixa perfeitamente nesse contexto, pois é uma ferramenta que permite que os alunos expressem suas perspectivas, compreendam as dos outros, envolvam-se ativamente na resolução de problemas e na compreensão das relações com o mundo.

A teoria da violência simbólica oferece uma perspectiva valiosa para analisar os conflitos e desafios no ambiente escolar, resultantes da falta de diálogo e da opressão implícita. É preciso entender ‘como’ e ‘quando’ a violência simbólica se manifesta no sistema escolar, sendo que a violência simbólica pode se manifestar de múltiplas formas. Por isso,

[...] o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Daí o subtítulo da obra: “elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicar a ação pedagógica (AP) como arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um “poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima” (Saviani, 2021, p.15).

No contexto escolar a teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron é fundamental para compreender a importância da abordagem da violência simbólica na análise das práticas educacionais. Os autores focam na ação pedagógica dentro do sistema escolar, buscando explicá-la como uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes sobre os alunos. Isso significa que, muitas vezes, o conteúdo ensinado e as práticas educacionais refletem a visão e os interesses dos grupos ou classes mais poderosas na sociedade.

Essa imposição, para ser eficaz, depende da autoridade pedagógica, ou seja, o poder de imposição que é frequentemente aceito como legítimo pelos próprios alunos, muitas vezes sem questionar (Saviani, 2021). No entanto, essa autoridade pedagógica pode ser entendida como uma forma de violência simbólica porque, embora possa não ser percebida como opressiva, apresenta relações de poder na educação.

É importante analisar como a falta de diálogo e a imposição de perspectivas culturais específicas podem influenciar negativamente as relações entre professores e alunos, resultando em conflitos que podem manifestar como violência escolar. Portanto, é fundamental que haja uma relação dialógica, onde as dinâmicas de poder e a promoção do diálogo são elementos centrais para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e igualitária. Configurando-se, assim, como pilar na concepção de uma educação libertadora, onde o diálogo se torna a base para a resolução de conflitos e a construção de entendimento mútuo, contrapondo a relação de poder apresentada anteriormente, como a violência simbólica.

#### **4.4 Relação dialógica na perspectiva de Paulo Freire**

Na relação dialógica tanto educadores quanto educandos participam ativamente de debates e trocas de ideias, criando oportunidades para colaborar na

construção de uma sociedade mais justa e humana. Essa perspectiva transforma a educação em um ato democrático, comprometido com a integração social dos alunos na sociedade. Portanto, a relação dialógica não apenas ajuda a mediar conflitos, mas também é fundamental para a promoção da harmonia, compreensão e justiça no ambiente educacional.

Na concepção de Paulo Freire,

[...] educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e que os “argumentos de autoridades” não vale, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1983, p. 78).

Logo, o professor deixa de ser apenas quem ensina e, ao ensinar, aprende junto com os alunos, em uma troca mútua de conhecimentos. O diálogo constante cria um ambiente em que todos participam ativamente do processo de aprendizado, crescendo juntos. Freire (1983) destaca que a autoridade do professor não deve ser imposta, mas construída por meio do respeito mútuo, do diálogo e da colaboração, respeitando a liberdade dos alunos. Essa abordagem realça a importância da participação e do aprendizado conjunto na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva de educação libertadora o ensino acontece na relação com o outro, ou seja, na relação educador e educando, em uma relação dialógica como prática de educação libertadora, igualitária e emancipatória. Pautada no questionamento e na troca de conhecimento, educador e educando, em comunhão, vão construindo um conhecimento mais crítico e social, tendo a educação como possibilidade de mudar a realidade social (Freire, 1983). A premissa é que,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com o outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1983, p. 80).

Nesse viés, a educação passa a ser desafiadora e ter a prática de libertação da alienação social e cultural. No mesmo sentido, também libertará o educador da figura de opressor, sendo uma libertação mútua. A promoção da educação com a



pedagogia de liberdade ultrapassa o cenário escolar do educando isolado e apático na sociedade no qual está inserido. Este passa a ser um educando livre, consciente e capaz de mudar a sociedade, passando a ser protagonista de sua própria história.

A educação libertadora é aquela em que o educando e o educador, juntos, acreditam no poder da transformação, superando as desigualdades, rompendo com todas as formas de opressão. Estes configuram como “[...] sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superado o autoritarismo do educador “bancário, supera também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1983, p. 86).

O citado autor ressalta a relevância da relação dialógica no ambiente escolar, destacando essa abordagem como uma alternativa eficaz na mediação de conflitos quando os estudantes se tornam sujeitos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, observa-se que tanto educadores quanto educandos desempenham um papel ativo no processo de escolarização, tornando-se sujeitos ativos nesse contexto educacional.

A relação dialógica torna a educação mais imponente, permitindo que os alunos participem ativamente das discussões, expressem suas ideias e questionem o conhecimento. Esse modo de conceber o ensino é propulsor para resolver conflitos, pois os alunos têm a oportunidade de dialogar e compreender diferentes perspectivas, promovendo a construção do conhecimento de maneira significativa, superando o autoritarismo e a alienação intelectual. Esse modelo de educação é possível a partir da

[...] dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

A dialogicidade refere-se ao processo de escolarização proporcionado com base na interação de forma empática, reconhecendo e respeitando as diferenças entre os atores. Essa abordagem promove uma troca constante de ideias, conhecimentos e perspectivas, criando um ambiente educacional enriquecedor e colaborativo. No âmbito dessa interação dialógica tanto educadores quanto educandos têm a oportunidade de contribuir ativamente para o processo de aprendizagem, construindo, juntos, um ambiente mais participativo e inclusivo (Freire, 2007).

Nesse movimento, o educador e educando são percebidos como seres inacabados, ou seja, em constante desenvolvimento, e se aceitam nessa condição. Reconhecem que têm muito a aprender e melhorar, o que os leva a adotar uma atitude ética de respeito às diferentes perspectivas.

A educação pensada a partir da dialogicidade propõe um ambiente no qual educandos e educadores possam expressar suas opiniões, debater ideias e resolver conflitos de maneira construtiva (Freire, 2007). Em vez de ignorar ou suprimir as diferenças, a abordagem dialógica encoraja o valor das perspectivas diversas e o respeito por elas. Isso faz com que educadores e educandos se respeitem, fortalecendo a empatia e contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e enriquecedor.

Neste sentido, o diálogo, conforme proposto pela abordagem dialógica, emerge como a alternativa para promover o respeito mútuo, a compreensão e o crescimento, tanto dos educadores quanto dos educandos durante o processo educativo. Configura-se, portanto, como:

[...] uma relação horizontal de A com B. [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (Freire, 1980, p. 107).

O diálogo representa uma relação horizontal entre duas partes: A e B. Essa relação não se baseia em hierarquia, mas sim em igualdade de participação. Quando o diálogo acontece, educador e educando se respeitam por meio do amor, da esperança, da fé e da confiança mútua. Isso os torna críticos na busca de soluções e de compreensão. Quando essa relação de empatia se instala, a comunicação eficaz se torna possível (Freire, 1980). Essa abordagem é uma alternativa para mediar conflitos, pois incentiva a busca de soluções conjuntas e o entendimento mútuo, contribuindo para um ambiente mais harmonioso e enriquecedor.

Nesse pressuposto, o diálogo é uma ferramenta essencial, para a efetivação da pedagogia progressista, alicerçada na prática de ensino que promove a liberdade e a comunicação. Nesse sentido, educando e educador assumem papel fundamental, não só de fala, mas também de ação conjunta por meio da comunicação, com objetivo de transformar a sociedade em mais humana e justa.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos prementes (Freire, 1983, p. 93).

Paulo Freire enfatiza que o diálogo é uma necessidade fundamental da existência humana, especialmente no contexto educacional. No ambiente escolar o diálogo é considerado uma alternativa poderosa para mediar conflitos e promover a ruptura com o autoritarismo e a mecanização do conhecimento. No processo de desenvolvimento

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação em que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escolas” e nem “professor”, mas círculos de culturas e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo (Freire, 1987, p. 26).

Essa abordagem apresenta a convivência do educador com a comunidade, estabelecida por meio de um modelo de educação que valoriza a liberdade e o pensamento crítico, tanto do educador quanto do educando. Nesse sentido, os atores da escola aprendem juntos, construindo o conhecimento para desenvolver uma maior conscientização da realidade. Isso implica que, por meio do diálogo e da colaboração, estes podem identificar e abordar conflitos e desafios presentes no ambiente escolar. Esse modelo de educação se contrapõe às relações autoritárias presente nas pedagogias tradicionais, onde a falta de diálogo e a distinção entre ‘professor’ e ‘aluno’ são características marcantes. A promoção do diálogo promove a ideia de ‘círculos de culturas’ onde todos têm voz e participam ativamente no processo de escolarização (Freire, 1987).

O professor, em vez de exercer autoridade, desempenha um papel de facilitador do diálogo e da comunicação, construindo, com os alunos, uma relação dialógica para mediar conflitos e prevenir violência no ambiente escolar. Este espaço social passa a ser respaldado pelos princípios democráticos.

Diante do exposto, é evidente que o diálogo é uma alternativa eficaz na mediação de conflitos e na prevenção da violência no ambiente escolar. Essa prática demonstra ser uma alternativa eficiente para promover valores entre educandos e

educadores. O diálogo como metodologia no cotidiano escolar viabiliza a presença de princípios fundamentais na relação dos atores, como justiça, respeito e solidariedade. Essa abordagem visa preparar cidadãos críticos, éticos, emancipados e socialmente engajados, capazes de impulsionar as mudanças sociais necessárias.

Assim, é fundamental estabelecer uma conexão prática entre as proposições teóricas de José Carlos Libâneo e sua aplicação na resolução de conflitos no ambiente escolar. A abordagem progressista na educação, conforme defendida pelo citado autor, destaca a valorização do aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão. Nesse sentido, ao aplicarmos esses princípios à mediação de conflitos, podemos inferir que a valorização da autonomia e do pensamento crítico dos alunos pode contribuir significativamente para a resolução pacífica de conflitos, estimulando a busca por soluções dialogadas e a construção de relações mais harmoniosas e democráticas no ambiente escolar.

## 5 UMA ANÁLISE DO PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO HUMANA, AUTÔNOMA, CRÍTICA, CIDADÃ E EMANCIPATÓRIA

Esta seção se destina a apresentar a análise dos dados coletados nas instituições que foram selecionadas como campo de pesquisa. A finalidade é apresentar e discutir a compreensão dos sujeitos pesquisados no que se refere ao papel social do professor na mediação de conflitos em favor da prevenção da violência no ambiente escolar. As discussões partem da formação humana de forma autônoma, crítica, cidadã e emancipatória.

Na análise de Libâneo (2014), no âmbito da formação humana, crítica cidadã e autônoma a educação é percebida como parte integrante do movimento da prática social global, desempenhando, assim, o papel de uma tarefa crítico-transformadora. Nesse contexto, duas consequências práticas para a atuação docente destacam-se. Primeiramente a necessidade de valorização da instrução e do ensino como ferramentas de humanização, implicando a aceitação da dimensão pedagógico-didática da sociedade.

Libâneo acrescenta que, em segundo lugar, a importância de contextualizar historicamente e socialmente o trabalho docente, ou seja, a habilidade de articular o ensino com a realidade social dos alunos. Essas considerações ressaltam a responsabilidade do educador na promoção de uma formação que transcenda o mero repasse de conhecimentos, englobando uma visão crítica e autônoma, ativamente conectada com os desafios da sociedade no qual eles estão inseridos.

Para Libâneo, na educação emancipadora, o educador deve conscientemente agir em prol da humanidade, rompendo com as relações de classe que causam alienação e impedem o pleno desenvolvimento humano.

Nesse sentido, apresenta-se **a categoria analítica I: função do professor**. Fez-se a seguinte pergunta aos participantes: Você acredita que o professor exerce apenas o papel pedagógico no ambiente escolar ou desempenha outras funções?

As perspectivas apresentadas pelos entrevistados revelam a complexidade e as responsabilidades do professor, indo além do papel pedagógico. Na contemporaneidade educacional o papel do professor ultrapassa os limites da sala de aula, assumindo diversas funções que vão muito além da construção do

conhecimento, constituindo-se em uma atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social historicamente acumulada (Libâneo, 2014).

As respostas evidenciam as diversas funções do professor, que ultrapassam o papel pedagógico, conforme relatado pelos participantes da Escola 02 (E02), incluindo o participante B (E-02 participante B) e E-01-B. Esses depoimentos apontam para a necessidade de desempenhar papéis de mediação social na figura de pai, tio e amigo. O desafio adicional de ser um mediador e conselheiro que atenda às carências das crianças, como destacado por E-02-C, revela as múltiplas responsabilidades depositadas nos ombros dos educadores.

Diante desse panorama, indagou-se acerca das percepções dos participantes sobre as diversas funções que desempenham, desde a promoção da educação até o exercício de papéis fundamentais na formação integral dos alunos. Diante da pergunta, obteve-se as seguintes respostas:

**E02-B** - Várias funções, psicólogo, fazemos a parte que deveria ser feito em casa, como educação, carinho e amor.

**E01-B** - Tem várias funções, de pai, de tio, de amigo, de professor, é que dificulta às vezes o trabalho do professor, porque às vezes temos que ser psicólogo.

**E02-C** - Tem outras funções, acredito que o professor tem sua função na área pedagógica, mas ele atua como mediador, conselheira, como figura que atende as carências das crianças, função de pai. Vejo que temos papel importante para os alunos, onde se torna espelho dentro e fora da sala de aula, dando exemplos de cidadania, vivência em sociedade e tudo mais.

As respostas apresentadas pelos participantes demonstram que, de acordo com as suas percepções, as funções do professor ultrapassam a construção do conhecimento. O entrevistado E02-B enfatiza o desempenho da função de psicólogo e a realização de tarefas que normalmente seriam responsabilidade doméstica, como educação, carinho e amor. E01-B compara o papel do professor a papéis familiares, evidenciando que a variedade de funções pode complicar o trabalho do professor, que, por vezes, precisa assumir o papel de psicólogo para lidar com as questões emocionais dos alunos. Na mesma perspectiva, o entrevistado E02-C reconhece a função pedagógica, mas destaca o papel do professor como mediador, conselheiro e figura que atende as carências das crianças, assumindo um papel semelhante ao de um pai.

Estes apontamentos remetem às contribuições de José Carlos Libâneo quando

este descreve a atuação docente:

O trabalho do docente consiste numa atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social e historicamente acumulada, vale dizer, entre o aluno e as matérias de estudo. Mas trata-se de um aluno enquanto ser concreto e histórico, síntese de múltiplas determinações, produto de condições sociais e culturais. O essencial no trabalho do docente é, portanto, o encontro direto do aluno com o material formativo, com a mediação do professor. Os múltiplos condicionamentos subjetivos e socioculturais que medeiam o ato pedagógico colocam três aspectos que têm efeito significativos sobre o processo didático: os meios didáticos de estímulo ao aluno em face dessas mediações; a diferenciação do trabalho do docente diante das diferenças culturais; a flexibilidade metodológica do professor que lhe permitirá tomar decisões de cunho pedagógico-didático em face de situações pedagógicas concretas e específicos da sala de aula (Libâneo, 2014, p. 152-153).

Os relatos dos professores E02-B, E01-B e E02-C refletem a compreensão de que, além das responsabilidades pedagógicas, o professor desempenha papéis que vão além do âmbito educacional, como o de psicólogo e conselheiro. Essa multiplicidade de funções mostra a mediação entre o aluno e as complexidades sociais e culturais. Ao afirmarem que precisam atuar como figuras parentais e suprir carências emocionais, os professores apresentam a concepção das atribuições docentes para além da construção do conhecimento.

Contribuindo para essa realidade, Libâneo (2014) fala sobre a importância dos meios didáticos diante das diversas culturas dos alunos e da flexibilidade metodológica. As falas dos professores evidenciam a necessidade de adaptação às situações específicas da sala de aula, demandando uma consciência da complexidade do ato pedagógico. A interseção entre teoria e prática educacional requer uma abordagem flexível e sensível do professor, exigindo uma postura atenta às realidades individuais e culturais de seus alunos para mediação do conhecimento aliada aos demais fatores.

Contrapondo a essa linha de raciocínio, o participante E02-E reconhece a existência de responsabilidade além do âmbito pedagógico, no entanto, discorda da extensão do papel do professor.

**E02-E** - O professor deveria exercer somente o papel pedagógico, por ser um profissional da educação, mas a realidade é outra. No ambiente escolar, a gente acaba se afeiçoando ao aluno e ele a nós, e acabamos por fazer outros papéis como de conselheiro, de protetor, de psicólogo, e de várias outras funções. Alguns alunos a gente acaba apadrinhando e ficando amigo da família, nesse caso acaba faltando mais profissionalismo, penso eu.

Na concepção deste participante, a função do professor deveria ser exclusivamente pedagógica, limitando-se ao ensino formal. A resposta expressa uma visão contrastante em relação à abordagem multifuncional do papel do professor. Quando o participante E02-E argumenta que o ideal seria o professor se limitar ao papel pedagógico, essa concepção remete a indícios da tendência liberal, colocando o professor como transmissor de conhecimento formal. Apesar dessa concepção, observa-se que o mesmo reconhece a realidade prática do ambiente escolar, onde a interação constante com os alunos acaba apresentando as múltiplas funções do educador.

O participante E02-E, apesar de entender a necessidade de manter a atuação docente dentro dos limites das atribuições, reconhece que a ação natural e humana do ambiente escolar inevitavelmente leva os professores a assumir papéis adicionais, como conselheiros, protetores e até mesmo amigos da família. Outrossim, os apontamentos contrários do participante E02-E em relação à opinião dos demais professores chama a atenção para a complexidade do debate sobre o papel do educador na sociedade contemporânea.

De forma mais precisa José Carlos Libâneo traz contribuições para que se compreenda a estruturação das atividades docentes em sua pluralidade:

Estruturar o trabalho docente na sua multiplicidade na sua especificidade significa: 1) que a educação, enquanto manifestação da prática social, cumpre uma função política: ou a de reproduzir estruturas de e seu modelo de desenvolvimento, ou de negá-la em favor de um modelo de desenvolvimento voltado para a emancipação humana, 2) que, portanto, ela é inseparável da totalidade do contexto social; 3) que, finalmente, a importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento e, assim, na especificidade da ação pedagógica; ou seja, a contribuição da escola para a democratização plena da sociedade está no cumprimento da função que lhe é própria: transmissão/assimilação ativa reavaliação crítica de conhecimentos (saber sistematizado) (Libâneo, 2014, p. 152).

Essa abordagem apresenta um contraponto à fala do entrevistado E02-E, no qual é destacada a idealização de um papel puramente pedagógico para o professor. Libâneo (2014) ressalta que estruturar o trabalho docente na sua multiplicidade e especificidade implica reconhecer a educação como uma manifestação da prática social que desempenha uma função política. Em contraste com a perspectiva do entrevistado E02-E, que sugere uma limitação ao papel pedagógico, este autor



argumenta que a educação é inseparável do contexto social e desempenha um papel político importante na reprodução ou negação das estruturas sociais.

Os apontamentos de Libâneo (2014) possibilitam uma visão mais ampla do trabalho docente, que inclui funções como conselheiro, protetor e até mesmo a formação de relações mais próximas com os alunos. O citado autor considera que estas relações extra não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também cumprem uma função política. A socialização do conhecimento se torna mais efetiva quando os professores conseguem se conectar de maneira significativa com os alunos, desempenhando papéis que vão além do estritamente pedagógico.

No âmbito desta discussão, o participante E02-F reafirma que os educadores desempenham diversas funções, as quais podem exercer influência tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem dos alunos.

**E02-F** - Tem outras funções, não pode ser só o pedagógico não, eu acho que ele tem que ver a realidade da escola, e adaptar ao que a escola oferece. Muitas das vezes você quer chegar e dar sua aula, e não ver como o seu aluno está, você corre o risco de não promover uma aprendizagem de qualidade.

A fala do participante E02-F destaca a perspectiva de que as funções do educador não podem se restringir apenas ao âmbito pedagógico. Este enfatiza a necessidade de os professores considerarem a realidade da escola em que atuam, adaptando-se às condições sociais, como preconizado por Libâneo (2014).

Nessa perspectiva, o participante E02-F aponta as diversas funções do professor no ambiente escolar. A sua resposta frisa a importância da atuação atenta do educador à realidade social do aluno, descrevendo-a como fundamental para a compreensão das individualidades existentes em sala de aula. Na concepção do participante conhecer o contexto social dos alunos possibilita, ao professor, orientá-los de maneira mais eficaz, conforme as necessidades específicas de cada estudante. O participante E01-D, por sua vez, reconhece as atribuições do professor como multifacetada, ou seja, ultrapassam as atividades previstas no currículo e nas diretrizes escolares.

**E01-D** - O professor é multiuso nesse contexto, além dele ser professor, ele é pai, psicólogo, e abrange diversas áreas no que tange a educação. Ele está sempre dando apoio necessário no que aparecer, isso é muito importante pra você entender a dinâmica no que está se passando na sala de aula, em casa, pra gente interagir, buscar um melhor ambiente de ensino, entender o que

realmente passa na cabeça do aluno, pois talvez ele chega com uma dificuldade de ensino, mas uma dificuldade em casa, então ele se abre e se mostra, assim temos que escutar e mostrar o melhor caminho a ser seguido.

Essa verbalização salienta a multifuncionalidade do papel do professor, alinhando-se com a perspectiva de que o educador desempenha várias funções além da tradicional de mero transmissor de conhecimento. Essa percepção reforça a ideia que o professor é visto não apenas como um facilitador do aprendizado, mas como uma figura que desempenha papéis de pai, psicólogo e suporte em diversas áreas da educação.

As respostas apresentadas pelos participantes E02-B, E01-B, E02-C, E02-F e E01-D evidenciam as diversas funções exercidas pelo professor no contexto educacional. As participações ressaltam não apenas a importância do papel pedagógico, mas também a necessidade de uma prática docente alicerçada na mediação, envolvendo o perfil de conselheiro, pai, mãe e psicólogo. Essa diversidade de funções do professor remete à ideia de mediação entre o individual e o social, exigindo uma atuação docente que transcende a transmissão de conhecimentos previstos nos documentos legais (Libâneo, 2014).

O conjunto das falas dos participantes reflete um reconhecimento prático da interação direta entre professor e aluno, compreendido, pelo citado autor, como ser concreto e histórico. No entanto, a divergência apresentada por E02-E indica a existência de diferentes percepções dentro do corpo docente sobre a dimensão das responsabilidades do professor. Este dado reforça a necessidade de se considerar uma variedade de opiniões ao abordar questões relacionadas ao papel do educador na sociedade contemporânea.

Na análise buscou-se verificar também a concepção dos participantes da pesquisa sobre a função do professor, explorando as diferentes funções do professor no ambiente escolar e como elas se relacionam com a mediação de conflitos frente a formação dos alunos. Indagou-se aos partícipes sobre a função do professor conforme as tendências pedagógicas, com respostas pré-estabelecidas a partir de quatro alternativas, da letra 'a' até 'h' (Quadro 6).

Quadro 6 - Função do professor baseados nas tendências pedagógicas

<b>Função do professor de baseados nas tendências pedagógicas</b>	<b>Participantes</b>
a) É repassar os conhecimentos adquiridos para os alunos;	E02-B E02-E E01-F
b) Promover a vivência grupal, na forma de autogestão, em que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria instituição, graças à sua própria iniciativa sem qualquer forma de poder.	E02-A
c) Motivar os alunos, a ideia de aprender fazendo, valorizando as tentativas experimentais.	
d) despertar o interesse dos alunos a partir das suas experiências vividas, obtendo uma relação de diálogo.	E02-D E02-G
e) Preparar os alunos para terem uma profissão, um negócio próprio, um emprego, independentemente do ingresso no ensino superior.	
f) Formar indivíduos obedientes, disciplinados e conformados, conforme as normas sociais estabelecidas pelas instituições, sem contestação.	
g) Preparar cidadãos com uma visão crítica da realidade e com capacidade de participação, de forma democrática, na vida social e cultural.	E02-F E01-A E01-C E01-E
h) Proporcionar a elaboração de uma pedagogia dos conteúdos, está em propor modelos de ensino voltados para a interação dos conteúdos-realidades sociais; visando avançar nos termos de uma articulação do político e pedagógico, a educação a serviço da transformação das relações de produção.	E02-C E01-B E01-D

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na perspectiva que remete à tendência liberal de educação, os participantes E02-B, E02-G, E02-E, E01-F e E01-G reconhecem que a função principal do professor é transmitir conhecimentos. Essa abordagem alinha-se com a visão apresentada por Libâneo (2014), que destaca, na tendência liberal tradicional, a concepção de que o ensino se resume a repassar conhecimento.

O participante E02-A compreende que a função do professor é a de promover a vivência grupal na forma de autogestão. Esse posicionamento se aproxima da tendência progressista libertária, que tem como método de ensino o desenvolvimento de atividades com vivência grupal, adotando a forma de autogestão (Libâneo, 2014). Em outra perspectiva, quatro participantes identificam a função do professor centrada no ensino, alinhando-se à tendência renovada progressivista.

Segundo Libâneo (2014), nessa tendência o método de ensino é pautado na ideia de 'aprender fazendo', destacando a valorização das tentativas experimentais como parte fundamental do processo educacional.

Os participantes E02-D, E02-E e E02-F designaram a função do professor como sendo a atividade de despertar o interesse dos alunos a partir das suas experiências vividas. Esse modo de consignar a função do professor se aproxima da

abordagem progressista libertadora. Nessa concepção o ato do conhecimento exige a interação entre educador e educando, estabelecendo uma relação de autêntico diálogo como elemento essencial no processo educacional (Libâneo, 2014).

A alternativa 'e' alinha-se à tendência tecnicista, a opção de resposta condiciona a atividade do professor a preparar os alunos para terem uma profissão, independentemente do ingresso no ensino superior. Esta alternativa não foi assinalada por nenhum dos participantes.

Da mesma forma, a alternativa 'f' não foi escolhida. Esta, por sua vez, prevê a função do professor nos moldes da tendência tradicional, particularizando a atividade docente com incumbência de formar indivíduos obedientes, disciplinados e conformados, conforme as normas sociais estabelecidas pelas instituições, sem contestação, que representa uma tendência tradicional (Libâneo, 2014).

Os participantes E02-F, E01-A, E01-C e E01-E, ao reconhecerem que a responsabilidade docente é preparar os cidadãos com visão crítica da realidade e capacidade de participação de forma democrática na vida social e cultural, alinham-se com a tendência progressista da educação (Libâneo, 2014).

Compreendendo que a essência docente é promover uma pedagogia dos conteúdos, os participantes E02-C, E01-B e E01-D acreditam na promoção do ensino a partir da elaboração de modelos de ensino voltados para a interação entre os conteúdos e as realidades sociais. Esse modo de conceber o ensino se alinha à tendência progressista na corrente crítico-social dos conteúdos. Este enfoque busca avançar no sentido de articular o político e o pedagógico, considerando a educação como instrumento para a transformação das relações sociais, propondo uma educação humana, crítica cidadã e emancipatória (Libâneo, 2014).

Ao explorar o entendimento dos participantes sobre as diversas funções do professor este estudo contribui para a reflexão sobre o impacto dessas diferentes abordagens na formação integral dos alunos. As respostas, em quase sua totalidade, revelam-se positivas, indicando que os professores compreendem a necessidade de conhecer seus alunos e estabelecer uma relação afetiva, atentando-se para as questões humanas, culturais e sociais. Estes dados revelam indícios de que os professores se preocupam e estão atentos às questões necessárias para a formação do aluno de forma abrangente.

Além disso, proporciona dados valiosos para a discussão sobre a mediação de conflitos no ambiente escolar. Os posicionamentos dos professores demonstram que

a escola está atenta às particularidades que os alunos apresentam e isso reforça a existência de preocupação em relação ao bem-estar dos estudantes. Essa atenção é condição propícia para a interação entre os atores, pois, ao se aproximarem afetivamente, possibilitam condições benevolentes para que o professor atue mediando os conflitos de forma segura e humanizada (Libâneo, 2014).

Na **categoria analítica II: papel social-pedagógico do professor** direcionou-se aos participantes as seguintes indagações: Pode o professor, em seu papel pedagógico-social, mediar conflitos e prevenir a ocorrência de violência no ambiente escolar? De que maneira as alternativas de mediação de conflitos podem ser aplicadas para fomentar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para os alunos?

As indagações refletem a atividade do docente na mediação entre o individual e o social (Libâneo, 2014). Dentre os entrevistados, três professores representados por E01-A, E01-D e E02-A compartilham visões valiosas sobre o papel pedagógico-social.

**E01-A** - Com certeza, eu acho que o diálogo, a aproximação dos alunos pode mudar os pensamentos deles, porque se eles tiver pensamentos de conflitos através dos diálogos com eles, eles podem mudar o raciocínio.

**E01-D** - Muito, pode sim. Bom, primeiro eu gosto mais de escutar, depois falar, e acima de tudo ter o respeito não só em casa de pai e mãe, mas para com o próximo. Se todos nós tivermos respeito a humanidade vai ter um caminho diferente. Eu prefiro escutar e perguntar o que está acontecendo, depois argumentar e mostrar o caminho a ser seguido sobre essa teoria.

**E02-A** - Eu acho que o professor pedagogicamente tem um papel social muito grande, nós podemos mediar o conflito, eu acho que nos professores temos conseguido perceber coisas que pessoas externas não conseguem, pois ficamos cerca de 4 horas com as crianças e elas conseguem expor pra gente, o que elas não conseguem passar lá fora e podemos mediar e resolver esses conflitos. Vou citar um exemplo de alunos com problemas em casa, usando coisas que não eram pra sua idade. Desse modo, a professora está tentando fazer sua parte social dentro da escola, o que cabe á fazer, a partir do diálogo, através do emocional e conversas.

No relato do primeiro participante, E01-A, destaca-se a importância do diálogo e da proximidade com os alunos como elementos capazes de transformar pensamentos conflituosos em uma relação dialógica. Nesse sentido, o participante ressalta que a comunicação aberta e empática pode criar um ambiente propício para a resolução pacífica de conflitos, promovendo o entendimento mútuo e fortalecendo os laços entre os envolvidos. Assim, o diálogo é uma importante ferramenta para a

mediação de conflitos, podendo prevenir violências (Tognetta, 2012).

O segundo participante E01-D, enfatiza a importância da escuta ativa e do respeito como elementos fundamentais na prevenção de conflitos. O professor expressa sua preferência por ouvir os alunos, questionar sobre suas situações e, em seguida, orientar por meio do diálogo, nesse sentido o diálogo promove a mediação de conflitos e permite prevenir violências (Tognetta, 2012). A terceira participação, E02-A, ressalta o papel social do educador na mediação de conflitos. Destaca a capacidade dos professores de perceber ações externas de forma precisa, atribuindo isso à proximidade e ao tempo passado com os alunos.

Contribuindo para os posicionamentos dos participantes, o citado autor evidencia que se deve considerar

[...] que é a ação que faz a mediação entre o conhecimento e o meio, então os valores morais só poderão ser constituídos se os alunos tiverem a oportunidade de experimentar situações em que a justiça, o respeito, a solidariedade e o diálogo estão presentes (Tognetta, 2012, p. 26).

Nessa perspectiva, é a ação que faz a mediação entre o conhecimento e o meio, então os valores morais só poderão ser constituídos se os alunos tiverem a oportunidade de experimentar situações em que a justiça, o respeito, a solidariedade e o diálogo estão presentes.

O relato dos participantes apresenta a ideia de que a formação de valores morais demanda experiências práticas e vivências concretas. A verbalização do E01- A enfatiza a importância do diálogo e da proximidade para transformar pensamentos conflituosos em convivência social. Nesse sentido, os relatos evidenciam que o diálogo é uma ferramenta relevante para a mediação de conflitos, com capacidade de promover um ambiente escolar humano e seguro, pautado na justiça, na solidariedade, no respeito e na coletividade ambiente (Tognetta, 2012).

Contribuindo para a discussão, o participante E02-C acrescenta:

**E02-C** - Eu mesmo fiz um contrato de vivências em sala de aula no início do ano, ideias que até mesmo eles sugeriram e foram anotadas no quadro, como não conversar, não falar palavrões, no qual anotaram e fizeram um acordo de realizar o combinado até o fim do ano, mas podemos usar outros tipos de informações e estratégias, como conversas e exemplos das coisas boas e ruins que acontecem na sociedade, ou fazer cartazes e realizar outras vivências.

O participante E02-C acredita no enfoque proativo para a promoção de valores

e comportamentos agradáveis em sala de aula. Inicialmente ele menciona a criação de um contrato de vivências no início do ano, destacando a participação ativa dos alunos ao sugerirem ideias que foram registradas no quadro. Essas ideias incluíam acordos como evitar conversas paralelas e não usar palavrões. Formalizado o compromisso, essa dinâmica previa responsabilidade compartilhada na sala de aula. A ação do professor constitui um ato pedagógico, uma relação entre o aluno e as matérias de estudo; nesse caso os combinados mediados pelo professor garantem efeito formativo construtivo (Libâneo, 2014).

Ao explorar a temática mediação de conflitos os participantes E01-A, E01-D e E02-A reconhecem a relevância do diálogo, da proximidade e da escuta ativa como ferramentas essenciais na prevenção de conflitos. Estes posicionamentos estão referenciados nas discussões de Tognetta (2012), previstos como valores morais construídos por meio da vivência de situações que envolvem justiça, respeito, solidariedade e diálogo. Essa abordagem reforça a importância da prática do diálogo como uma ferramenta eficaz na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente escolar mais seguro e harmonioso, requisito principal para a construção do conhecimento.

A partir dessas reflexões partiu-se para o próximo tema: a formação inicial e continuada dos professores. A reflexão parte das perspectivas apresentadas pelos participantes sobre a dimensão da atuação docente, considerando as demandas complexas do papel docente na sociedade contemporânea.

Na **categoria analítica III: a formação inicial e continuada dos participantes** das Escolas I e II dedica-se à compreensão sobre como as perspectivas apresentadas anteriormente acerca do papel multifuncional do professor e a mediação de conflitos influenciam o cenário educacional. Um total de 13 participantes colaboraram com as discussões.

Ao buscar o perfil acadêmico dos participantes, percebe-se uma diversidade na formação que amplia e aprimora suas competências como educadores. Todos os 13 participantes possuem graduação, sendo: dois licenciados em Letras, quatro em História, dois em Geografia, dois em Matemática e três em Educação Física. Um dado interessante é que seis participantes optaram por uma segunda graduação em Pedagogia, evidenciando a busca mais conhecimentos para melhor desenvolver o processo de formação e desenvolvimento dos estudantes.

Além das graduações, chama a atenção o comprometimento com o

aprimoramento profissional, uma vez que todos os participantes possuem pós-graduação *Lato sensu* em diversas áreas educacionais. Especializações abrangentes como: História Regional, Neuropedagogia, Estudos Linguísticos e Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Formação Socioeconômica do Brasil e Psicopedagogia. Observa-se a busca mais aprofundada em seus campos de atuação. Um dos participantes possui título de mestre, cuja pesquisa concentra-se no universo da literatura. Outras duas participantes estão atualmente com o mestrado em andamento, abordando temas cruciais: uma voltada para a prática de letramento e a outra com foco em educação e formação de professores.

No contexto da formação continuada, 11 dos 13 participantes não participaram de nenhum curso nos últimos cinco anos. Essa ausência de cursos é justificada pela falta de oferta de programas pela Secretaria Municipal de Educação. Esta situação suscita uma preocupação, pois reconhece-se a importância dos cursos de formação continuada para a promoção de um ensino de qualidade.

Segundo Libâneo (2004), a formação continuada vem depois da formação inicial. Ela busca melhorar as habilidades no trabalho e ampliar o conhecimento geral necessários para a profissão. Essa continuidade é importante para o desenvolvimento constante do profissional. Corroborando com o debate no âmbito da formação continuada de professores Demo (2007) enfatiza que, investir na qualidade da aprendizagem do docente significa, acima de tudo, investir na qualidade do próprio aluno.

Na presente perspectiva, torna-se claro que a formação continuada é indispensável para os professores envolvidos na pesquisa. Isso se justifica pelo fato de que dos 11 professores participantes, 11 não realizaram cursos com uma carga horária de quarenta horas ou mais nos últimos cinco anos. Destacam-se, entretanto, duas participantes que optaram por buscar formação continuada de maneira autônoma, reconhecendo a necessidade de se qualificar.

**E02-D** - Licenciatura Plena em Letras, complementação em Pedagogia, especialização em Neuropedagogia e estou cursando o mestrado em Educação.

**E01-E** - Estou fazendo mestrado, minha linha de pesquisa é a Educação e Formação de Professores. Sou graduada em Educação Física, História e sou pós-graduada em Educação Inclusiva e Fisiologia do Exercício.

O ingresso das participantes no mestrado em Educação ressalta o



comprometimento ativo com o aprimoramento profissional, mesmo diante de limitações institucionais. Este engajamento demonstra a reflexão crítica como momento fundamental na formação continuada das duas professoras, indicando a capacidade de pensar criticamente sobre a prática atual ou passada, trilhando o caminho para melhorar as práticas futuras (Freire, 1996).

Por outro lado, dois participantes, que são funcionários do Estado e do Município, destacam uma dinâmica peculiar: no Estado eles são incentivados a realizar cursos, apresentando diplomas a cada seis meses para garantir benefícios.

**E01-B** - Não nessa escola, mas, na outra unidade nós temos que apresentar uma formação de no mínimo 40 horas, então a cada seis meses eu faço uma formação, a gente faz no site da educação o AVAMEC que oferece vários cursos, que seleciono e faço. Esses cursos contribuem para minha formação, com certeza formação continuada é importante.

**E01-E** - Vários cursos, promovido pela Secretaria de Educação do Estado. No município nos últimos 5 anos não teve, mas o estado tem promovido principalmente pelo bônus do desempenho.

A exigência de o professor apresentar certificados de formação com no mínimo 40 horas para garantir um bônus no final do mês é questionável. Essa abordagem pode refletir uma visão quantitativa que desconsidera a qualidade da formação. Segundo Freitas (2013), o foco em critérios como responsabilização e meritocracia pode contribuir para a desprofissionalização do ensino, afastando-se do verdadeiro propósito da formação continuada.

Neste panorama, a falta de cursos de formação continuada nos últimos cinco anos para a maioria dos participantes evidencia a necessidade urgente de oferta de cursos acessíveis para aprimoramento por parte da Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, existe a possibilidade de realizar cursos de forma gratuita na plataforma do Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, recorre-se a Zoia (2022), que considera a necessidade de os educadores adquirirem conhecimentos mais aprofundados nas diversas áreas do saber. Isso ocorre por meio de estudos, pesquisas e cursos de formação continuada, visando a compreensão do aluno como um sujeito histórico e social. O aperfeiçoamento profissional é a possibilidade de reconhecer as peculiaridades do aluno para promover uma interação ativa com sua cultura e vida social.

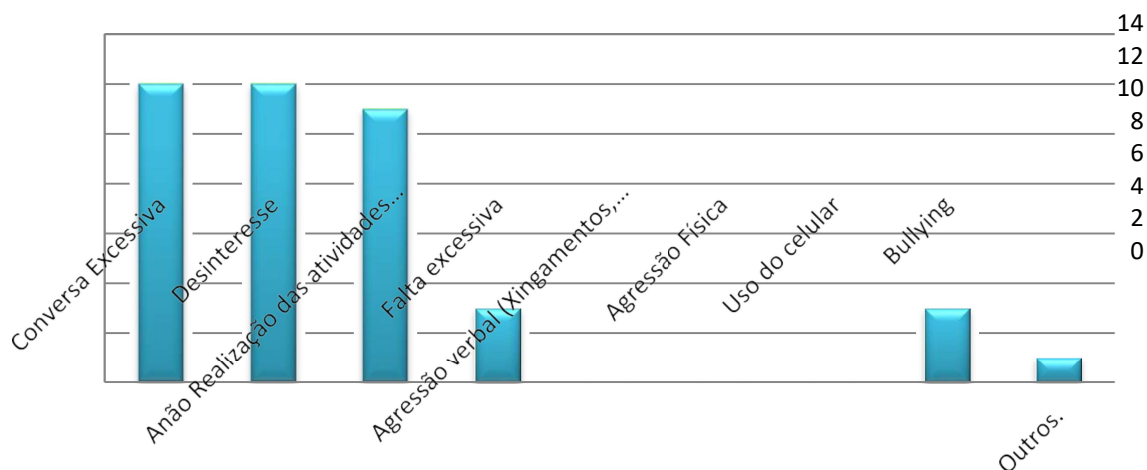
Quanto à carga horária de trabalho dos 13 participantes, 11 se dedicam exclusivamente ao município, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais.

Por outro lado, dois participantes enfrentam uma carga horária mais extensa, totalizando 60 horas semanais, devido aos seus vínculos duplos, pois atuam tanto no Estado quanto no Município. Estes participantes desempenham 40 horas no âmbito municipal e 20 horas no estadual, configurando uma jornada de trabalho mais abrangente e exigente.

A próxima categoria abordada na pesquisa foi a **categoria analítica IV: principais conflitos no ambiente escolar**. A pergunta direcionada foi a seguinte: Dentro dos conflitos listados abaixo, quais são mais frequentes na sala de aula? As opções de respostas apresentadas são: a) conversas excessivas; b) desinteresse; c) não realização das atividades propostas pelo professor (tanto em sala de aula quanto em casa); d) faltas excessivas; e) agressão verbal (xingamentos, gritos e desrespeito ao professor); f) agressão física; g) uso do celular; h) *bullying*; i) Outro (qual?).

Os participantes foram convidados a escolher três alternativas que melhor representam a dinâmica dos conflitos em suas salas de aula. Os dados coletados estão no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Dinâmica de conflitos em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Analisando os dados apresentados no gráfico, observa-se que os principais conflitos no ambiente escolar se manifestam através de conversas excessivas, desinteresse e a não execução das atividades propostas. Esses elementos surgem

como pontos críticos que demandam atenção especial para cultivar um ambiente educacional mais harmonioso e produtivo. Nota-se que as faltas excessivas e o *bullying* ocupam uma escala menor de incidência em comparação aos conflitos mencionados anteriormente. De forma positiva, um participante apresentou outra categoria de conflito.

**E01-E** - Quando meu aluno não entende, não consegue interpretar ele não consegue aprender o básico ele vai perder o interesse e vai conversar excessivamente, pra suprir essa dificuldade que ele tem. A educação perdeu o que é primária, que é ensinar o básico, a gente preocupa com lá na frente, preocupa com números, e não preocupa com o básico que é aprender a ler e escrever, somar subtrair e operações básicas de Matemática.

O participante E01-E acentua uma preocupação na prática educacional. Segundo seu relato, quando um aluno enfrenta dificuldades em compreender e interpretar o conteúdo básico, ele pode perder o interesse nas aulas. A observação é que a educação, em alguns casos, foca em resultados quantitativos e metas distantes. Como consequência, o ensino dos conceitos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas simples são deixados para segundo plano.

A partir da identificação desses conflitos, propôs-se a seguinte reflexão: Com base nas três alternativas assinaladas anteriormente, qual seria a ordem cronológica delas e qual exerce o maior impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar?

Os participantes destacaram três pontos cruciais em relação aos conflitos no ambiente escolar, como se pode ver nos relatos:

**E02-A** - Desinteresse, essa tem o impacto maior, porque eu acho que se a criança não tem interesse, de estar perguntando de estar tendo a curiosidade do porque ela está estudando aquele conteúdo, ela não vai aprender e desenvolver, porque eu vejo por exemplos na sala de aula, porque os alunos que tem a curiosidade de saber o porque daquilo ali, ele desenvolve melhor que o outro. A segunda seria a conversa excessiva que atrapalha muito. Por último a não realização das atividades, principalmente de casa, porque a atividade de sala é fixada em casa.

**E02-E** - Desinteresse é o mais complicado de todos, pois ensinar pra quem não quer aprender é muito frustrante, e os alunos andam "preguiçosos", andam lentos para raciocinar, para pensar, eles querem a informação mais palatável possível, pois estão acostumados com os eletrônicos que oferecem para eles, informações muitos atraentes o tempo todo, só basta deslizar o dedo na tela do celular.

**E01-B** - Desinteresse é um primeiro ponto, pois o que causa o desinteresse é a dificuldade somente quando falo da matemática, porque quando

apresenta a atividade eles acham que não sabem, então é uma dificuldade que tem que superar, depois a conversa excessiva, pois são crianças, a faixa etária deles exige que tomem uma certa posição em relação a conversa e por fim a não realização de atividades.

As falas dos participantes evidenciam o desinteresse como um dos principais desafios no ambiente escolar, destacando suas repercussões no processo de ensino- aprendizagem. O participante E02-A relata que o desinteresse compromete o desenvolvimento dos estudantes, sendo notável que os alunos curiosos apresentam um melhor desempenho. A conversa excessiva é apontada como um segundo ponto, sugerindo que ela interfere negativamente no ambiente de aprendizagem. A não realização das atividades, especialmente as de casa, é mencionada como a terceira preocupação, indicando que essa prática afeta a fixação do conteúdo.

O participante E02-E amplia essa perspectiva, descrevendo o desinteresse como o desafio mais complicado e associando-o à frustração de ensinar alunos que não têm vontade de aprender. A referência aos eletrônicos destaca a influência desses dispositivos na preferência por informações rápidas e atrativas, dificultando a absorção de conhecimentos de maneira mais eficaz.

Já o participante E01-B menciona que o desinteresse muitas vezes está ligado à dificuldade, especialmente em matemática, indicando que os alunos podem sentir que não são capazes. A conversa excessiva é apontada como uma segunda preocupação, com a necessidade de os alunos assumirem uma postura adequada em sala de aula. Por fim, a não realização de atividades é sinalizada como terceira, sugerindo que isso pode estar relacionado à falta de comprometimento.

Essas falas destacam a complexidade do desafio para superar o desinteresse dos alunos, principalmente por estar interligado a outros fatores que impactam o ambiente escolar. Assim, destaca-se a importância de estabelecer um vínculo afetivo e prazeroso entre os alunos e a escola.

O aluno precisa vivenciar um vínculo afetivo e prazeroso com a escola. Ele precisa gostar de ir à escola, e não, ser obrigado apenas a frequentá-la. A escola tem que representar para o aluno um lugar de espaço motivacional, em que ele possa ter acesso ao conhecimento, mas também um espaço que seja possível construir as relações sociais, humanas, éticas de cidadania e se considerarem importantes para suas vidas. A escola é um espaço para aprender, socializar, conversar, trocar ideias, ouvir o outro (Maia; Lima, 2019, p. 2).

No contexto escolar estabelecer uma relação harmoniosa entre os alunos e a escola é algo primário indispensável para o desenvolvimento das demais atividades. Simplesmente obrigar a presença não é suficiente, a escola precisa ser vista como um lugar motivador. A escola não se configura apenas como um local de aprendizado, mas também de socialização e troca de ideias, oferecendo oportunidades para os alunos serem eles mesmos. Isso pode ajudar a reduzir o desinteresse. Mas, se a escola impõe muitas regras e ensina coisas que não têm relação com a vida dos alunos, isso pode fazer com que eles percam o interesse e, conseqüentemente, fiquem mais propensos à indisciplina.

O desinteresse também pode estar relacionado com a forma como os conteúdos são apresentados e isso pode gerar indisciplina.

Associado a isto, um dos fatores que influencia a produção da indisciplina está relacionada ao fato de os conteúdos ministrados estarem aquém ou além da capacidade dos aprendizes. Em outras palavras, o aluno manifestaria condutas de indisciplina em virtude dos conteúdos ministrados pelos professores estarem abaixo do seu nível de desenvolvimento e de aprendizado. Logo. Eles não teriam motivos para prestar atenção nas aulas, pois já dominam a matéria ensinada. Conseqüência: desmotivados, não restariam a eles mais nada a não ser ficarem atrapalhando os outros, entabulando conversas, levantaram-se da cadeira solicitarem a ida frequente ao banheiro e cantarolarem em sala de aula, entre outras condutas (Silva, 2004, p. 170).

Essas considerações exteriorizam que conteúdos ficam aquém ou além da capacidade dos alunos, resultando na possibilidade de desmotivação. Se os alunos percebem que já dominam o que está sendo ensinado, a falta de desafios pode resultar em desinteresse nas aulas. A ausência de motivação, por sua vez, conduz à indisciplina como uma forma de preencher o vazio deixado pela falta de envolvimento nas atividades escolares.

Esse desinteresse se manifesta em uma série de comportamentos indisciplinados, como conversas desnecessárias, interrupções, solicitações frequentes para sair da sala e até mesmo distrações como cantarolar durante as aulas (Silva, 2004). O desinteresse no conteúdo leva os alunos a buscar outras formas de ocupar o tempo, muitas vezes prejudicando não apenas seu próprio aprendizado, mas também o dos colegas em sala de aula.

Nesse sentido, uma das maiores dificuldades na educação contemporânea está ligada à falta de propósito e significado no aprendizado.

**E01-E** - É o que eu disse, é a questão do não aprendizado, quando o aluno não vê sentido naquele que ele está estudando ele não tem interesse e vai desviar a atenção dele pra qualquer outro lugar. Então o maior problema hoje na educação é a falta do objetivo, pra que eu estou estudando, pra que isso serve, por qual motivo que vou estudar geometria, por exemplo, só vou aprender se for construir uma casa. O estudo precisa de uma aprendizagem significativa pra fazer sentido.

Na visão de E01-E quando os alunos não conseguem enxergar a importância do que estão estudando, o desinteresse é inevitável, levando-os às conversas paralelas e à não realização de atividades propostas. O participante argumenta que a aprendizagem precisa ser conectada à vida cotidiana dos alunos para ter verdadeiro sentido para os estudantes.

Conforme apontado por Tognetta (2012), parte das indisciplinas decorre, em grande parte, de deficiências na prática pedagógica. Assim, a forma como os professores ensinam pode não estar sendo efetiva diante da realidade, causando implicações diretas no envolvimento dos alunos, na execução das tarefas propostas e, por fim, na ocorrência de comportamentos indesejados.

O *bullying* é um desses comportamentos indesejados, que prejudica o ensino e a aprendizagem. O participante E02-D expõe sua percepção:

**E02-D** - Pra mim, todas as três alternativas prejudicam o desenvolvimento da criança, mas assim a que mais destaca é o *bullying*, porque ele pode ter um impacto maior, e um desses impactos negativos podem ocasionar problemas emocionais, falta de segurança, falta de participação, baixo desempenho e a evasão escolar. Depois temos a conversa excessiva, e o desinteresse.

Na visão do participante E02-D todas as três situações – *bullying*, conversa excessiva e desinteresse, são vistas como prejudiciais ao desenvolvimento da criança. No entanto, ele destaca o *bullying* como a mais preocupante, devido aos seus impactos na aprendizagem. O participante sublinha que o *bullying* pode resultar em consequências mais graves, como problemas emocionais, falta de segurança, participação reduzida, baixo desempenho escolar e até mesmo evasão escolar.

É perceptível, na fala do participante, a preocupação com os efeitos negativos do *bullying* na vida da criança em relação à conversa excessiva e ao desinteresse. Essa análise reflete uma preocupação específica com os aspectos emocionais e sociais, posicionando o *bullying* como uma preocupação importante no contexto do desenvolvimento dos estudantes no âmbito pessoal, escolar e social.

Do ponto de vista da Psicologia Moral *bullying* é um problema moral, já que é uma forma de desrespeito ao outro, provocada, quem sabe, pela ausência de autorrespeito que faz do autor um sujeito que não quer ser visto como alguém generoso, justo, compassivo, e da vítima, alguém que não se vê com forças para exigir o respeito a si (Tognetta, 2012, p. 106-107).

Conforme os apontamentos, o *bullying* é apresentado como um problema ético devido à sua natureza desrespeitosa para com os outros. Isso é atribuído à possível ausência de autorrespeito por parte do agressor, transformando-o em alguém que não se percebe como generoso, justo ou compassivo. A vítima, por sua vez, pode sentir-se incapaz de exigir respeito para si mesma. Na opinião do participante E02-D o *bullying* é a ação mais prejudicial para o desenvolvimento da criança, pois pode causar problemas emocionais, como a falta de segurança, baixo desempenho escolar e evasão escolar.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que, embora não seja exclusivo do ambiente escolar, a escola é um local de propensão significativa de o *bullying* ser propagado. A convivência entre os alunos na escola cria um cenário propício para a manifestação dessa forma de violência entre pares (Tognetta, 2012). Assim, é primordial que pais e professores se unam para combater o *bullying*, pois o trabalho entre escola e família cuida de orientar filhos e alunos a não aceitarem essa situação de violência.

Por certo, é preciso que pais e professores encorajem seus filhos e alunos a se indignar com as agressões dos outros. É preciso que se diga a um aluno que é alvo de *bullying*: “Por que você está deixando que fulano faça isso com você?”. E ainda: “O que você pode fazer para que isso não aconteça mais?”. Por que fazemos tais indagações? Exatamente pelo fato que precisamos gerar na criança um sentimento de valia: ela é importante e precisa se defender. Como os pequenos, podemos utilizar algo bastante eficiente nesse momento: jogo simbólico. Podemos brincar com a criança que é agredida dizemos “Vamos fazer um foguete e mandar fulano para o espaço...” ou “Vamos atirar um raio congelante nele...” ou ainda “Você não pode me vencer e eu não vou deixar você me pegar porque vou correr mais rápido que um raio...” Brincando simbolicamente, a criança pode se indignar e se sentir fortalecida para se defender das ações dos outros (Tognetta, 2012, p. 112).

Segundo as contribuições de Tognetta (2012) para combater o *bullying* é necessária uma abordagem proativa por parte da família e escola. Encorajar as crianças a falar e se posicionar diante de agressões é fundamental para fortalecer sua autoestima e promover a defesa pessoal. Ao questionar um aluno que sofre *bullying*

sobre por que permite tais ações, os adultos estão instigando a reflexão sobre a própria valia e incentivando a busca de estratégias para evitar recorrências.

Ao lidar com crianças a sugestão é utilizar o jogo simbólico, criando narrativas imaginárias ou brincando simbolicamente, buscando alternativas para empoderar a criança diante de situações de *bullying* (Tognetta, 2012). Esse trabalho educativo fomenta a resistência emocional, proporcionando, à criança, um senso de importância e capacidade para se proteger.

A partir dos relatos, torna-se necessário que a escola estabeleça relação entre os conteúdos estudados e a realidade cotidiana dos alunos. Essa estratégia visa aproximar os temas abordados da vida social dos alunos, buscando motivá-los a compreender o contexto em que estão inseridos e capacitando-os para a transformação. Essa proposta se configura como um caminho para estimular os estudos, afastando o desinteresse, as conversas excessivas e a negligência nas atividades.

O professor precisa, portanto, de uma teoria que **explicite** a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem; extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógica. A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamento e **reflexão** que o auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino; ou seja, aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas (Libâneo, 2014, p. 84).  
[Verificar as palavras no original](#)

O desinteresse, as conversas excessivas, a não realização das atividades e comportamento de *bullying* por parte dos alunos revelam um descompasso entre as práticas educativas tradicionais e as necessidades reais dos alunos. O desafio está na capacidade do professor em compreender e lidar com tais comportamentos, ultrapassando as abordagens disciplinares. É evidente a importância de uma abordagem educacional que vá além do simples repasse de conteúdo para a humanização do aluno (Libâneo, 2014).

Nesse sentido, a educação é uma prática social transformadora, assim o ensino deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, envolvendo uma abordagem que conecte os conteúdos ao contexto social dos alunos, conforme preconiza o citado autor. A abordagem proposta é alimentada pela prática, isto é, pelas exigências



concretas da situação pedagógica. Isso implica que as estratégias educativas devem ser adaptáveis e sensíveis às particularidades de cada turma e aluno.

Assim, o professor deve avaliar cada situação concreta para desenvolver um método de pensamento e reflexão. Isso envolve considerar as relações específicas entre o aluno e a matéria de ensino, promovendo uma leitura mais contextualizada, considerando o contexto histórico-social das situações pedagógicas específicas. Dessa forma o professor compreende as origens do desinteresse, das conversas excessivas, da não realização das atividades e do *bullying*, abrindo espaço para intervenções pedagógicas para mediar esses conflitos.

A **categoria analítica V: alternativa de mediação de conflitos** abrange as estratégias, teorias, cursos e abordagens que os professores adotam para mediar conflitos no ambiente escolar. A análise foi feita a partir do questionamento: No seu ponto de vista, quais as alternativas para a mediação de conflitos no ambiente escolar?

A mediação de conflitos é uma ferramenta importante para preservar a harmonia na diversidade social que permeia o ambiente escolar. Segundo Moya (2020), a mediação é mais do que uma simples interposição; ela representa um agente de transformação que assegura, aos envolvidos, uma influência recíproca.

**E02-E** - Para mediação de conflitos, deve-se ouvir as partes envolvidas, e tentar proceder, julgar as atitudes, tentar estabelecer a causa do conflito, e mediar da melhor forma possível. O que deve acontecer é uma rigidez disciplinar na punição desses conflitos, sendo que estes acontecem em qualquer lugar, mas no ambiente escolar tratando de crianças e coletividade, precisa haver sanções, punições e um rigor disciplinar, para que os alunos possam cumprir o dever deles.

O participante E02-E destaca a importância da mediação de conflitos e sugere uma abordagem que envolve ouvir todas as partes, observar as atitudes, identificar a causa do conflito e mediar para buscar a melhor solução. No entanto, o participante enfatiza a necessidade de uma abordagem disciplinar rígida na punição dos conflitos, especialmente no ambiente escolar.

Ele apresenta que, dada a ocorrência comum de conflitos em diversos lugares, é importante aplicar sanções, punições e um rigor disciplinar específicos no contexto escolar, principalmente ao lidar com crianças e a dinâmica coletiva. A justificativa por trás dessa posição é garantir que os alunos cumpram seus deveres de maneira responsável. Essa perspectiva destaca a importância da ordem e da disciplina como

elementos-chave na gestão de conflitos escolares, indicando uma visão mais tradicional e punitiva na resolução de disputas.

As formas empregadas, dentre outras, era a de advertir verbalmente, fazer uso da ameaça de delação aos pais, de encaminhamento à direção ( para aplicação de advertência, suspensão e até expulsão da escola), aplicar pontos negativos, diminuir a nota obtida na prova, colocar de castigo na sala “cheirando parede” (expressão terrível), impedir a participação no recreio (e, em consequência de se alimentar, o que é talvez o principal motivo da frequência aos bancos escolares) e/ou nas aulas de educação física, educação artística e computacional, ou em outras atividades sabidamente desejadas pelas crianças e adolescente (Silva, 2004, p. 93).

No âmbito educacional a adoção de práticas disciplinares severas, como punições, advertências e a restrição da participação em atividades, como o recreio, remete a uma abordagem educacional tradicional. Essas medidas não contribuem para a construção efetiva do conhecimento; em vez disso, reforçam uma dinâmica educacional opressora que tende a favorecer o autoritarismo por parte dos professores.

Entretanto, a escola costuma utilizar diversas medidas punitivas para controlar o comportamento dos alunos, destacando a variedade de estratégias empregadas para manter a disciplina e promover a conformidade com as normas estabelecidas. Essa descrição também se relaciona diretamente com as repercussões negativas dessas práticas, questionando a eficácia e a ética por trás de certas formas de disciplina escolar.

Esse ambiente deve proporcionar continuamente condições que engendrem as relações de cooperação, tais como: favorecer a quantidade e a qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições; incentivar os alunos a fazerem por si mesmo tudo aquilo que já são capazes, tendo oportunidade de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente, empregar uma linguagem construtiva; conceber o conhecimento como algo a ser investigado, reinventando ou descoberto pelo sujeito não transmitido como verdade absoluta, estimular a ação sobre o objeto do conhecimento, assim como o estabelecimento de relações, criando a oportunidade de discussões e reflexões sobre situações-problemas. Além disso, trabalhar a expressão dos sentimentos e resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo; quando necessário, para revalidar as normas e os princípios, utilizar as sanções por reciprocidade; vivenciar a democracia construindo as regras e discutindo o problema por meio de assembleias, e também situações em que os valores e as normas podem ser apropriados racionalmente (Silva, 2004, p. 33-34).

A linha de raciocínio do participante E02-E enfatiza a rigidez disciplinar e o uso de punições como meio de mediar conflitos no ambiente escolar, compondo a perspectiva da pedagogia liberal, em uma corrente tradicional de educação. Contrapondo a essa ideia, Silva (2016) apresenta uma abordagem alternativa, centrada na promoção de relações cooperativas. A proposição é um ambiente que favoreça a interação social, minimizando o autoritarismo e evitando o recurso excessivo de pressões e punições.

Essa abordagem afirma a autonomia dos alunos, incentivando-os a realizar tarefas por si mesmos, tomar decisões e expressar-se livremente. A mediação de conflitos é abordada através do diálogo, evidenciando a empatia (Silva, 2016). Nesse viés, a democracia é promovida por meio de assembleias, onde os alunos participam na construção de regras e na discussão de problemas, estabelecendo um ambiente educacional fundamentado na colaboração e no respeito mútuo. Essa abordagem sugere que a mediação de conflitos pode ser mais efetiva quando fundamentada em princípios de diálogo e de autonomia e na construção conjunta de normas, por meios de ação fundamentais como conversa e escuta.

Os participantes E01-C, E02-C e E01-D apresentam fundamentos significativos que contrapõem esse modelo de punições, apontando a conversa e a escuta como alternativas para mediar os conflitos.

**E01-C** - Acredito que tem que conversar, tem que ouvir as duas partes. Tem que mostrar, falar o que é agredir, pois o que o aluno acha que é certo às vezes não é, porque o que ele ouve ele aprende. Ele tem que aprender o que é agressão, a altura que ele fala, como ele fala, temos que ensinar o que é violência, mostrar pra ele que às vezes aquilo que ele vive num ambiente onde o pai dele ou a mãe grita, "xinga" ele aprende, e ele acha que é normal, por muitas vezes não é, pois a criança é o espelho do adulto. Então por conviver a maior parte do tempo com o professor nós temos que falar sobre isso com eles e mostrar sobre esses assuntos.

**E02-C** - Primeiro converso com os alunos envolvidos no conflito para compreender o que está acontecendo, caso o professor não resolva depois passa pela coordenação e se precisar depois pelos pais, esse é o caminho.

**E01-D** - Primeiro tem que escutar mais pra depois argumentar, verificar o que está acontecendo e tomar uma decisão.

O relato do E01-C aponta a necessidade de ensinar os alunos sobre o que é agressão, indicando uma preocupação com a influência do ambiente familiar na percepção das crianças sobre comportamentos adequados. Os apontamentos deste

participante enfatizam a responsabilidade do professor em orientar e esclarecer os alunos sobre a convivência em ambiente coletivo, respeitando o outro e seu espaço.

Para o participante E02-C a abordagem sequencial para a resolução de conflitos começa com uma conversa direta com os alunos envolvidos. Caso a situação não seja resolvida, deve ser encaminhada para a coordenação e, se necessário, envolver os pais. Essa postura reflete uma busca por compreensão e resolução gradativa, envolvendo diferentes instâncias escolares. Já o participante E01-D ressalta a importância de escutar antes de argumentar, sublinhando a necessidade de compreender a situação antes de tomar decisões. Essa compreensão é fundamental para uma resolução eficaz de conflitos.

Silva (2021) destaca que o modelo de mediação escolar deve abranger a intenção e a condição das partes envolvidas no conflito, promovendo a compaixão, o respeito às diferenças, a escuta das necessidades e interesses individuais, promovendo a responsabilidade e a solidariedade entre os envolvidos. Torremorell (2021) acrescenta que o mediador desempenha um papel fundamental ao orientar constantemente as partes envolvidas para a prática da conversa e escuta ativa. Nesse caso, o diálogo é uma alternativa importante na mediação de conflitos. Nessa mesma perspectiva, os relatos dos participantes E02-F, E01-A, E01-F e E02-G, apontam o diálogo como a principal alternativa para a mediação de conflitos no ambiente escolar.

**E02-F** - Diálogo com os alunos e também com os pais, se ver que a conversa não está adiantado com os alunos, chamamos os pais.

**E01-A** - Eu acho que o diálogo, atividades relacionadas e direcionadas aos alunos dentro do tema que a gente está trabalhando e também ser exemplos para estes alunos.

**E01-F** - Diálogo e conscientização.

**E02-G** - Primeiramente o diálogo, ele é fundamental, se é mediação quer dizer contato, interação, “olhos bons”, que vejam nossos alunos como se estivéssemos no lugar dele, o que deixaram de fazer por mim naquela época, que eu posso hoje fazer para meu aluno, para que possamos ter uma educação de mais qualidade, o que eu posso ajudar ele como ser um humano para ser um bom cidadão na sociedade. Porque eu tenho consciência que estou preparando um ser humano, um familiar para sociedade, então eu vejo tudo, profissão que eles vão optar e escolher, e principalmente a formação de caráter com valores. Eu tenho a disciplina de Ensino Religioso, mas não deixo os valores só para essa matéria, nas aulas de Português, sempre tem esses assuntos, trabalhamos essa semana com adoção de animais, trabalhando amizade de animais com seres humanos, trazendo valores de convivência com o meio ambiente e com o próximo, e nas aulas de Geografia também trabalhamos bastante o espaço, como o ser humano ocupa seu espaço e como podemos respeitar o próximo dentro desse espaço.

Compartilhando do mesmo entendimento, os participantes E02-F, E01-A, E01- F e E02-G apontam o diálogo como o ator central na mediação de conflitos no ambiente escolar. Para E02-F a comunicação não se limita apenas aos alunos, mas se estende aos pais/responsáveis, reconhecendo a importância de uma abordagem colaborativa com todas as partes envolvidas. Em consonância, E01-A propõe uma abordagem que relacione o diálogo com atividades trabalhadas em sala, enfatizando também o papel do professor como exemplo para os alunos.

O participante E01- F acredita que elo entre o diálogo e a conscientização é elemento essencial na mediação de conflitos para alcançar a compreensão e a empatia. Com uma visão mais ampla, o participante E02-G considera o diálogo para além da resolução de conflitos, admitindo este como instrumento fundamental para moldar o caráter e os valores dos alunos. Seu relato ilustra a aplicação prática do diálogo em diversas disciplinas, integrando temas relevantes para apresentar valores de convivência e respeito.

É preciso criar condições que possibilitem a uma pessoa mostrar suas preferências de valor em uma situação-problema, mostrar aos demais seus pensamentos e sentimentos e estar disposto a argumentar com todos. Essas condições podem vir por meio das narrativas (Tognetta, 2012, p. 124).

A escola precisa ter, em sua organização de ensino, um espaço propício para que os alunos expressem suas opiniões e sentimentos em situações de conflito. Essa ideia se alinha aos relatos dos participantes, como evidenciado por E02-F, que enfatiza o diálogo tanto com alunos quanto com pais, proporcionando uma abertura para diferentes perspectivas.

A narrativa como alternativa para as situações de conflitos se conecta à proposta de E01-A, que sugere atividades relacionadas aos temas estudados como uma maneira de incentivar a expressão por meio de narrativas contextualizadas. Essas condições são propícias para o diálogo, valorizando pensamentos e argumentações, princípios essenciais destacados pelos participantes da pesquisa na mediação de conflitos escolares.

De acordo com Tognetta (2012), o diálogo é considerado o elemento central para provocar o conflito cognitivo, conduzindo o aluno a um estágio moral superior, ou seja, a desenvolver-se eticamente. Assim, o diálogo assume um papel fundamental

para instigar um conflito construtivo, propiciando o desenvolvimento social tanto dos professores quanto dos alunos. Essa interação se dá de maneira horizontal, permitindo que professores e alunos utilizem o diálogo como uma oportunidade para promover a empatia, fortalecendo as relações.

A partir do diálogo, tanto o professor quanto alunos passam a conhecer o assunto, pois

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ser, possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais, seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes (Vygotsky, 1991, p. 122- 123).

Lev Vygotsky aponta o diálogo eficiente entre os interlocutores a partir de duas vertentes. A primeira refere-se ao domínio dos participantes em relação assunto em discussão, para evitar mal-entendidos e promover discussões construtivas. A segunda vertente diz respeito à comunicação clara e objetiva, incluindo a atenção aos aspectos não-verbais, como expressões faciais e gestos, para enriquecer a compreensão mútua. Esses elementos são importantes para criar um ambiente propício à resolução colaborativa de conflitos, onde o diálogo se torna uma ferramenta eficaz na busca por soluções construtivas.

Segundo este autor, o diálogo como uma alternativa resolutiva de conflitos envolve falar de forma imediata, sem planejamento prévio. Isso inclui várias respostas e trocas de palavras, formando uma sequência de interações. Essa ideia ressalta que o diálogo, por sua natureza espontânea, possibilita uma interação entre os sujeitos para a mediação de conflitos, concebendo também um espaço para troca de experiências, crescimento mútuo e a construção de habilidades e estratégias.

O diálogo tem caráter construtivo, em vez de suprimir os motivos do conflito possibilita uma relação de confiança, justiça e solidariedade. As virtudes inerentes ao diálogo tornam-no capaz de regular as relações sociais e facilitar o reconhecimento das diferenças como resultados naturais, além de contribuir para a definição das identidades das partes envolvidas (Chripino; Chripino, 2011). Quando o conflito é mediado pelo diálogo, racionaliza-se as estratégias de competência e cooperação, transformando-o em um motor para o crescimento e a colaboração. Essa visão

ampliada do conflito sugere que o diálogo, ao ser integrado como instrumento de mediação, pode desempenhar um papel fundamental em relação às divergências.

Na análise das diferentes abordagens para a mediação de conflitos no ambiente escolar, a resposta do participante E02-E sugere a tradicional imposição de punições e medidas disciplinares rígidas. No entanto, essa posição foi contraposta pelos demais participantes a partir de visões mais progressistas. A reflexão sobre as práticas disciplinares adotadas, exemplificadas por Silva (2016), revela um cenário em que advertências verbais, ameaças e punições diversas são comuns, mas também apresenta um questionamento sobre a eficácia e a ética dessas estratégias.

Nas visões mais progressistas é apresentada uma abordagem mais humanizada e emancipatória, como sugere Tognetta (2012) e outros participantes – E02-F, E01-A, E01-F, E02-G. Estes destacam o diálogo como elemento importante na mediação de conflitos. A fala dos participantes enfatiza não apenas a importância do diálogo entre alunos, mas também a inclusão dos pais e a integração de temas relevantes nas disciplinas, evidenciando uma compreensão mais ampla da educação para além do aspecto puramente disciplinar.

A seguir, as discussões são destinadas à **categoria analítica VI: formação integral e emancipatória dos alunos**. Traz-se, à baila, a mediação de conflitos por meio do diálogo, compreendida como uma ferramenta para a formação integral e emancipatória, entendendo que o diálogo não apenas resolve disputas imediatas, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento ético e social dos envolvidos.

A prática da mediação de conflitos é essencial para promover uma formação humanizada, crítica e cidadã nos alunos, refletindo uma abordagem progressista na educação. Segundo Libâneo (2014), essa perspectiva valoriza tanto a formação cultural quanto a científica, incumbindo, ao educador, a responsabilidade de oferecer um ensino que contribua para a transformação das relações desumanizadas. Isso, por sua vez, visa despertar a consciência dos alunos em relação ao movimento histórico- social humano.

A pedagogia progressista, por sua ação crítica das condições sociais existentes, busca compreender a fundo as desigualdades, injustiças e estruturas de poder presentes na sociedade. Além de construir conhecimentos escolares, essa abordagem visa promover uma educação que colabore ativamente para a transformação social, enfrentando e questionando as injustiças.

Nessa perspectiva, indagou-se aos participantes: Quais são os elementos que o professor deve considerar, ao adotar uma abordagem de mediação de conflitos que promova a formação humana, emancipatória, crítica e cidadã dos alunos?

Silva (2021) destaca a necessidade urgente de humanização nas relações entre escola, professor e aluno, enfatizando a ausência de distinção humana entre eles. O autor destaca a importância da simbiose entre ensinar, aprender e dialogar com o conhecimento, ressaltando a escola como estrutura motora da transformação humana e a formação de um elo direto e objetivo entre professor e aluno.

Desse modo, evidencia o diálogo como estratégia fundamental usada pelos educadores para criar ambientes escolares mais harmoniosos. Neste contexto, as perspectivas apresentadas nos relatos dos participantes são as seguintes:

**E01-A** - Eu acredito que o diálogo é o mais importante nessa cadeia que podemos adotar para mediar esses conflitos, também atividades relacionadas e direcionadas aos alunos. E nós devemos ser exemplo pros alunos e ao ver o professor ele deve ter consideração, e passar exemplo da vivência dele, e

o aluno interpreta este como fator interessante, positivo, então ser exemplo é considerado caminho e um fator para diminuir os conflitos na sala de aula.

**E02-B** - Eu acho que repassar o amor que por muitas vezes eles não têm em casa, possibilitar a liberdade de conversar, de chegar até você e conversar, deixar um espaço reservado pra ouvir os alunos.

**E01-C** - Acredito que o diálogo ele é muito importante, ouvir as duas partes, não tomar partido porque aquele aluno tem boas notas, tomar partido por causa desse motivo, ou porque você tem mais carinho pelo outro, tem que saber ouvir e ter diálogo.

Conforme os posicionamentos dos participantes, estes podem ser compreendidos dentro da perspectiva da tendência educacional progressista. Para essa tendência a educação vai além da transmissão de conteúdos, buscando engajar os alunos de maneira significativa e estimular a reflexão sobre a sociedade em que estão inseridos.

O participante E01-A ressalta o diálogo como uma ferramenta central na mediação de conflitos, alinhando-se à abordagem progressista, que valoriza a comunicação aberta e a troca de ideias como meios de construção do conhecimento. Segundo Costa (2022), o diálogo, isento de adversidades, é uma alternativa valiosa para a resolução de conflitos, enfatizando a importância de identificar verdadeiros interesses e possibilidades reais para alcançar acordos benéficos. Nesse contexto



ocorre uma formação humana, crítica e cidadã, promovida pela relação dialógica na educação.

O participante E02-B, ao destacar a relevância de transmitir amor e criar um ambiente pautado pela liberdade e pelo diálogo, alinha-se também à tendência progressista. Nesse viés a educação é concebida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. As ideias de Libâneo (2014) complementam essa perspectiva, ressaltando que o diálogo desempenha um papel ativo na interação entre os sujeitos do processo educativo, estabelecendo uma relação significativa entre educador e educando.

Complementando as discussões, o participante E01-C ressalta a imparcialidade e a escuta ativa, sem tomar partido com base em preferências pessoais. Essa concepção se relaciona diretamente com os princípios progressistas de igualdade e justiça social. O destaque para ouvir ambas as partes e cultivar o diálogo como meio de resolução de conflitos reflete na construção de relações democráticas e colaborativas.

Continuando as discussões, os participantes, E02-D, E01-F, E01-E, e E01-D destacam elementos para a mediação de conflitos.

**E02-D** - Comunicação efetiva, empatia, respeito às diferenças e confiabilidade.

**E01-F** - Realidade vivenciada, estrutura familiar.

**E01-E** - A vivência é um dos elementos, saber vivenciar e se colocar no lugar e principalmente não achar que somos donos da verdade, pois somos muitos falhos como nossos alunos são, sendo que somos humanos e a gente precisa entender isso pra poder despertar neles uma confiança de ter a própria opinião dele.

**E01-D** - Como eu disse anteriormente e serve pra essa questão, primeiro se deve escutar e depois argumentar, sem isso não vai a lugar nenhum. Então não posso tomar uma decisão sem escutar os dois lados da história, preciso tirar uma conclusão e depois mostrar um caminho a ser seguido, sem isso não tem jeito de acontecer.

O participante E01-F descreve a relevância da realidade vivenciada pelos alunos e a compreensão das dinâmicas familiares. Isso evidencia a necessidade de levar em conta contextos individuais, reconhecendo que os alunos trazem consigo uma variedade de experiências que podem influenciar suas percepções e reações em situações conflituosas.

Para o participante E01-E a importância da vivência como elemento-chave destaca a necessidade de os educadores se colocarem no lugar dos alunos. A fala do participante demonstra humildade ao reconhecer sua fragilidade enquanto profissional, essa postura desperta liberdade e confiança dos alunos para expressar suas opiniões, criando um ambiente mais aberto e colaborativo.

Já o participante E01-D destaca a necessidade de ouvir ambas as partes antes de chegar a conclusões ou propor soluções, ressaltando que a argumentação construtiva só é possível a partir de uma compreensão abrangente das perspectivas envolvidas.

As percepções dos participantes evidenciam a mediação de conflitos com base nos princípios progressistas a partir da valorização da comunicação empática, reconhecendo as experiências individuais, a humildade e escuta ativa. Estes elementos levam à formação integral dos alunos por meio de uma relação dialógica.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta na aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico do conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (Libâneo, 2014, p. 36).

Nesta perspectiva teórica a aprendizagem ocorre quando os alunos são engajados de maneira crítica com a realidade, relacionando os conhecimentos adquiridos com as situações reais vivenciadas. A educação progressista é contrária à transmissão de conhecimentos de forma vertical, defende, portanto, a promoção de um ensino que estimule a compreensão crítica e reflexiva, como apresentada pelos participantes: por meio de escuta e reconhecendo a vivência social. Nesse contexto, os participantes E01-B, E02-F e E02-G relatam:

**E01-B** - Conhecer a realidade do aluno é o principal ponto, porque muitos conflitos vivenciados na escola são vivenciados em casa, a gente tem que procurar descobrir e investigar o que ele está vivendo em casa, pois isso reflete na escola, tanto o conflito quanto a aprendizagem que ele vai adquirir.

**E02-F** - Mais uma vez Deus, família, a importância dela na vida das pessoas, importância do lado social, a gente não pode viver sozinho tem que ter contato com o outro, principalmente o respeito.

**E02-G** - Diálogo, respeito, companheirismo, atualização, o professor tem que estar atualizado sempre, pois nossa geração tem mudanças muito rápidas, por causa das inovações tecnológicas. Assim, o professor tem que estar além e não aquém, trazer conteúdos novos e atrativos, como exemplo ontem na aula de Português, estava falando de internet para alunos de 5º ano, então

pensei que eles teriam mais novidades para mim, mas pude contribuir mais com eles como na interação de novos termos, como online, offline, os emojis, orientações de visualizações, postagens, comentários, fake news, os prós e contra, tudo que a internet pode nos ajudar e nos prejudicar, trazendo conteúdos novos e não deixando também as questões metodológicas mais antigas, que funcionaram conosco, então devemos conciliar inovação e valores.

No entendimento do participante E01-B há a necessidade de conhecer a realidade do aluno como ponto central para o desenvolvimento das atividades de ensino. Esta perspectiva está alinhada com a abordagem progressista, conforme discutido anteriormente, principalmente pela busca da compreensão da realidade vivida pelos alunos. Identificar e compreender os conflitos vivenciados em casa é essencial para abordar as questões na escola e essa abordagem compreende a necessidade de considerar as experiências individuais dos alunos.

Por sua vez, E02-F ressalta a relevância de Deus e da família na vida das pessoas, destacando a importância do lado social e do respeito ao outro. Essa visão é congruente com a tendência progressista, que valoriza a inclusão, a diversidade e a construção de relações baseadas no respeito mútuo. Para o participante E02-G o diálogo, o respeito, o companheirismo e a atualização são elementos essenciais para uma atuação que atenda as necessidades dos sujeitos e da escola. Essa perspectiva reflete a visão progressista ao realçar a relevância do diálogo na mediação de conflitos, o respeito pela diversidade e a necessidade de o professor estar atualizado diante das rápidas mudanças, inclusive tecnológicas.

A convicção da necessidade de atualização dos conteúdos de forma atrativa, ao mesmo tempo em que valoriza princípios e valores mais antigos, ressoa com a ideia progressista de equilibrar inovação com valores fundamentais na educação, reafirmando uma relação dialógica para formação integral do educando. Na concepção de José Carlos Libâneo

O potencial de qualquer plano de ensino é a consideração dos antecedentes sociais e mais do que isso: trata-se de levar em conta, no trabalho pedagógico com as crianças da escola pública, as práticas de vida das quais participam e as relações sociais que as sustentam. Com efeito, são as condições sociais concretas (de vida e trabalho) que determinam necessidades, interesses, atitudes, autoconceitos, e assim como impõem certos limites para o desenvolvimento das capacidades envolvidas no ato de aprender (Libâneo, 2014, p. 90).

Como a escola depende do que está à sua volta, é necessário considerar cuidadosamente os antecedentes sociais, as práticas de vida e as relações sociais dos alunos, principalmente no contexto da educação pública. Nesse sentido, entende-se que as condições sociais concretas, tanto de vida quanto de trabalho, exercem influência sobre as necessidades, interesses, atitudes e autoconceitos dos alunos.

Essa compreensão enriquece o processo de aprendizado, oferecendo percepções valiosas para a mediação de conflitos, pois reconhece a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos. Esse viés é extremamente relevante, principalmente ao considerar que as condições sociais impõem limites ao desenvolvimento das capacidades no ato de aprender (Libâneo, 2014).

Segundo o autor mencionado, a educação, antes de ser um processo de formação cultural, é essencialmente um fenômeno social. Isso significa que tanto a cultura quanto o indivíduo são moldados por condições sociais e políticas específicas, marcadas pela presença de classes sociais antagônicas. Essas diferentes classes sociais resultam em concepções de mundo diversas e comportamentos sociais distintos, assim como valores e interesses variados.

Os relatos dos participantes evidenciam que a prática educacional deve partir da compreensão das realidades sociais dos alunos, especialmente no que se refere à mediação de conflitos. Libâneo (2014) fortalece essa perspectiva, ressaltando que as condições sociais e políticas não apenas influenciam na educação, mas também exercem um impacto significativo na formação da cultura e na construção da identidade individual. O citado autor destaca a tendência progressista na educação, cujo objetivo é promover a emancipação humana e libertar as pessoas da opressão de classes, permitindo que cada indivíduo alcance a plenitude de sua humanidade.

A atuação da escola é entendida como a preparação do aluno para enfrentar as complexidades do mundo adulto, dotando-o de ferramentas por meio da assimilação de conteúdos e da socialização, as quais o capacitam para uma participação ativa na democratização da sociedade (Libâneo, 2014). Nesta perspectiva a escola tem, como atribuição, a de

Trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno e, assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico (Libâneo, 2014, p. 76).

Dessa forma, é fundamental que a escola promova o ensino utilizando conteúdos culturais que estejam conectados à realidade dos alunos. Na perspectiva da educação progressista, mediar conflitos significa reconhecer as experiências sociais e práticas de vida dos alunos. A ideia é começar a ensinar a partir do que os alunos já vivem, trabalhando junto com eles para entender e organizar essas experiências. Dessa forma, o objetivo é chegar a conceitos mais claros e sistematizados usando o conhecimento científico.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, por outro lado, entende a escola pública como instância de difusão de conhecimento e, como tal, como instrumento de luta das classes populares no processo de emancipação. Pretende resgatar a função histórica da escola-o ensino-e é compreendê-la enquanto atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e mundo social adulto, entre o aluno e a cultura social acumulada. Nesse papel mediador, ao mesmo tempo que afirma a determinação sócioestrutural da educação, afirma, também, a especificamente pedagógico: a transmissão do saber escolar enquanto meio de elevação cultural supõe, simultaneamente, sua reelaboração crítica por parte do aluno razão pela qual importa articulá-lo com as condições concretas de vida e com disposições socioculturais decorrentes (Libâneo, 2014, p. 126).

Essa abordagem evidencia a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais. É uma tendência que contempla a escola pública como um espaço importante para a busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta de luta das classes populares no processo de emancipação. Nesse contexto, a pedagogia crítico-social busca resgatar a função histórica da escola e do ensino, vendo-os como mediadores entre o individual e o social; entre o aluno e o mundo social adulto; entre o aluno e a cultura acumulada. Portanto, é fundamental articular os conhecimentos com as condições reais de vida dos alunos e com as disposições socioculturais que deles decorrem.

As contribuições dos participantes validam a realidade social dos alunos como um fator preponderante para o desenvolvimento do ensino de forma efetiva, evidenciando um reconhecimento dessa perspectiva. Entretanto, observa-se que, quando se discute a organização dos conteúdos de acordo com a vivência dos alunos, essa proposta específica não foi explorada pelos participantes. Essa lacuna revela um ponto de atenção na discussão, sugerindo a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos, como algo a ser incorporado nas práticas educacionais. Este contexto sugere a promoção de

formação aos participantes para que possam, a partir da realidade social dos alunos, propor conteúdos culturais, vivos e dinâmicos. Entende-se que

A formação do professor, nessa perspectiva, pressupõe duas diretrizes básicas: 1) compreensão da prática educativa na totalidade do social, ou seja, adquirir um método de pensamento que possibilite a reflexão sobre a realidade concreta, tendo em vista uma tomada de partido pelo valor dos conhecimentos como condição para a emancipação humana; 2) o conhecimento e o domínio dos processos pedagógicos- didáticos que constituem o trabalho do docente; seleção de conteúdos, formas didáticas, manejo de classe, conhecimento das disposições do aluno etc. (Libâneo, 2014, p. 102).

Reconhecendo a importância da formação do professor, especialmente na perspectiva pedagógica de considerar a realidade social dos alunos, é primordial o movimento de reflexão em relação à realidade concreta, considerando, para a prática docente, os valores e o papel do conhecimento na emancipação humana.

Compartilhando a visão progressista da educação, os participantes E01-A, E01-B, E01-C, E01-D, E01-E, E01-F, E01-G, E01-C, E02-B, E02-D e E02-F apontam a pertinência do diálogo, da escuta ativa, do respeito às diferenças e da compreensão das realidades sociais dos alunos. Proposta de ensino alicerçada na emancipação humana, na igualdade e na formação crítica e cidadã.

Os participantes E01-A, E01-C e E02-B enfatizam o papel central do diálogo na mediação de conflitos, enquanto E01-D, E01-E, E01-F e E02-D complementam a discussão destacando elementos como a comunicação efetiva, a consideração pela realidade dos alunos, a humildade e a escuta ativa. Esses aspectos são cruciais para promover a compreensão mútua, cultivar ambientes propícios e contribuir para a formação integral dos alunos.

E01-B e E02-F ressaltam a importância de conhecer a realidade do aluno, a relevância da família, o respeito às diferenças, o diálogo e a atualização do professor. Essas perspectivas estão alinhadas aos princípios progressistas, reconhecendo a diversidade de experiências dos alunos, promovendo a inclusão e valorizando a comunicação e a formação crítica (Libâneo, 2014).

As verbalizações dos participantes revelam princípios presentes na abordagem progressista, com foco no diálogo, escuta ativa e compreensão das realidades sociais. Estes apontamentos são indícios da visão positiva dos professores em relação ao papel da escola, ao mesmo passo, indicam a necessidade de ambientes escolares mais harmoniosos para a formação efetiva dos alunos. Em suma, as contribuições

corroboram a proposta de uma educação alicerçada no diálogo, com vistas à formação cidadã, crítica e emancipatória dos alunos em suas máximas potencialidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente destaca-se que as considerações sobre a mediação de conflitos no ambiente escolar foram possíveis a partir da pesquisa de campo realizada em duas escolas, respaldada pelos fundamentos teóricos que embasam essa investigação, de modo que as contribuições não se caracterizam como prontas e acabadas. As ações e reflexões decorrentes desse processo de estudo representam um momento singular para ponderar sobre as compreensões adquiridas durante a pesquisa, o modelo de ensino almejado e os objetivos que se deseja alcançar.

Ao longo desta pesquisa houve empenho na compreensão dos pressupostos históricos, sociais e pedagógicos na constituição do professor enquanto mediador de conflitos que acontecem na escola. A premissa para prevenção da violência escolar baseia-se na mediação de conflitos. Deste modo, a análise da mediação de conflitos no ambiente escolar é abordada de maneira não apenas conceitual, mas também crítica, destacando a sobreposição da realidade nas duas escolas públicas investigadas com base nas contribuições dos professores participantes.

Nesse movimento, as discussões teóricas que alicerçam este trabalho contribuíram para a compreensão tanto do processo histórico da educação no Brasil quanto das mudanças ocorridas no decurso do tempo para se chegar ao modelo de ensino que se tem atualmente.

As diferentes linhas de pensamento e tendências pedagógicas colaboraram para a reflexão e idealização de uma educação que atenda as demandas da sociedade contemporânea. Em especial, na investigação realizada, os estudos das tendências pedagógicas oferecem subsídios para pensar além das explicações do senso comum sobre os conflitos no contexto escolar.

No movimento de estudo os referenciais teóricos confirmam a complexidade da temática 'conflitos no contexto educacional'. A prevalência dos variados tipos de violência se faz presente no processo de evolução e na trajetória da educação, com influências de fatores históricos, sociais, culturais, políticos, da lógica econômica capitalista e do próprio sistema de ensino de forma camuflada.

Compreender a educação como um processo formativo histórico decorrente de diversas abordagens e linha de pensamentos possibilita ter uma visão ampla para visualizar as diversas questões que se interrelacionam com o objeto de pesquisa. Por sorte, os referenciais possibilitaram um olhar para além das correntes pedagógicas,



instigando uma reflexão voltada para os fatores culturais e sociais que contribuem para os conflitos no ambiente escolar.

Ao analisar as tendências pedagógicas, concebe-se o papel da escola no contexto das abordagens liberais e progressistas. Enquanto as perspectivas liberais priorizam competências práticas e preparação para o mercado, as tendências progressistas buscam uma educação mais abrangente, centrada na formação de cidadãos críticos e engajados na transformação social. A escola, nesse sentido, é percebida como um espaço vital para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, superando os desafios da estrutura capitalista e promovendo resistência e luta por objetivos sociais e políticos mais amplos (Libâneo, 2014).

A partir dessas reflexões, a investigação foi alicerçada com arcabouço teórico para se pensar na prevenção da violência no ambiente escolar. No campo da educação as tendências liberais reforçam uma relação vertical, ou seja, as regras e decisões são estabelecidas de cima para baixo, sem a participação do aluno, a centralidade está no autoritarismo. Esse modelo autoritário inviabiliza a resolução dos conflitos, não existindo um paradigma para resolvê-los. Esse modo de conceber o ensino é centrado na educação tradicional, empregando a opressão para manter a ordem e o sistema (Freire, 1987). Como consequência, tem-se a violência implícita, caracterizada pelos referenciais teóricos como violência simbólica.

Para o estudo ora apresentado compreender a existência da violência simbólica no contexto educacional significa entender que a sua existência e manutenção é sutil, alimentada por meio do poder exercido. Por perpetuar as desigualdades e opressões por meio de símbolos, linguagem e práticas culturais, contribui para a manutenção de estruturas sociais que marginalizam grupos e subjugam determinados grupos.

Com efeito, a teoria da violência simbólica oferece uma perspectiva valiosa para analisar os conflitos e desafios no ambiente escolar. Permite observar a ação da violência simbólica propagada na escola de forma implícita, na coerção do diálogo que ocasiona a opressão na relação entre professores e alunos (Saviani, 2021). Contrapondo, a esse modelo, reconhece-se a relação dialógica como forma de combater esse tipo de violência a partir da participação ativa da comunidade.

Acredita-se, assim, em uma proposta de ensino que gere a relação democrática e horizontal entre os atores da escola. Reconhece-se a tendência progressista como preponderante para refletir sobre as questões educacionais existentes nos mais diversificados impasses que geram o conflito e, conseqüentemente, a violência

escolar. Os subsídios presentes nessa abordagem possibilitam uma análise crítica das realidades sociais considerando o contexto histórico-cultural e o diálogo na formação humana, cidadã e emancipatória.

Na escola, ao lidar com os conflitos, compreende-se a mediação como uma abordagem pedagógica eficaz para aprimorar a convivência no ambiente e na comunidade escolar. Este método fomenta o diálogo, prevenindo a ocorrência de violências por meio da resolução dos conflitos dentro de instituições escolares. Sua aplicação contribui significativamente para a construção de uma sociedade que promove uma cultura de paz. Essa cultura é fundamentada na valorização do diálogo, dos princípios humanos e na transformação de conflitos negativos em oportunidades de fortalecimento individual.

A análise dos dados gerados pelos relatos orais e escritos, durante a participação dos professores, dá indícios da formação de contribuições que ultrapassam os objetivos da investigação. Provocando, nos participantes, reflexões que envolvem questões referentes aos conflitos e seus desdobramentos no ambiente escolar, bem como sobre o papel do diálogo aliado à atividade social do professor para a mediação de conflitos.

Neste contexto, aponta-se, na categoria analítica I, as perspectivas apresentadas pelos entrevistados, que revelam a complexidade e as responsabilidades do professor. Essas destacam o papel de mediador do professor, que vai além das funções pedagógicas, atuando como intermediário entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social historicamente acumulada (Libâneo, 2014). Essas percepções indicam, de forma positiva, que os professores compreendem a necessidade de conhecer os seus alunos e estabelecer uma relação afetiva. Este dado revela indícios do comprometimento dos professores em atender às variadas necessidades que surgem na formação dos alunos.

Significa dizer que essa atenção é um elemento propício para a interação entre os envolvidos, permitindo, ao professor, atuar como mediador em conflitos de maneira segura e humanizada ao estabelecer conexões afetivas (Libâneo, 2014).

Na categoria analítica II explorou-se a temática da mediação de conflitos. Os participantes, ao verbalizar a essencialidade do diálogo, reconhecem a escuta ativa como elemento preponderante para a prevenção de conflitos por meio da transformação de pensamentos conflituosos. As contribuições preveem a construção dialógica envolvendo a moral, a justiça, o respeito, a solidariedade e o diálogo.

Considerando que todos os atores são parte do processo educacional e, de igual modo, suas bagagens culturais e de formação, a categoria analítica III foi dedicada a conhecer o perfil acadêmico dos professores participantes. Nesse espaço de discussão buscou-se catalogar a formação dos participantes e suas trajetórias, compreendendo que estas acabam por influenciar na organização do ensino e no processo de aprendizagem dos alunos. Os dados revelam duas vertentes: a diversidade de cursos e a significativa gama da formação inicial dos professores participantes, as quais refletem positivamente na qualidade do ensino. Por outro lado, a ausência de promoção de cursos de formação continuada pela rede de ensino nos últimos cinco anos realça as mazelas presentes no processo pedagógico, principalmente na prática de mediação de conflitos.

O espaço de investigação da categoria analítica IV foi destinado às concepções dos participantes envolvendo os principais conflitos no ambiente escolar. Os participantes apontaram: conversas excessivas, desinteresse e a não execução das atividades propostas como as três piores situações. Estes dados refletem a realidade de várias escolas, onde as deficiências na prática pedagógica não atendem as necessidades dos estudantes, assim, os conteúdos ficam aquém ou além da capacidade dos alunos (Tognetta, 2012). Como consequência, estes não conseguem compreender e interpretar o conteúdo básico, levando ao desinteresse nas aulas e nas demais propostas de atividades.

Importante destacar que, em se tratando de uma escola pública com muitas adversidades, os dados indicam que as faltas excessivas e o *bullying* ocupam uma escala menor de incidência na realidade da escola em comparação aos conflitos mencionados. Outrossim, nos apontamentos de alguns participantes o *bullying* se configura como o mais grave conflito, considerando a dimensão dos impactos causados na aprendizagem dos alunos.

Na categoria analítica V pautou-se a análise das alternativas de mediação de conflitos na percepção dos participantes com base nas discussões anteriores. As respostas apresentadas pelos participantes contemplam a visão progressista, pautada na prática humanizada e emancipatória. O diálogo é apresentado como elemento indispensável na mediação de conflitos. Prevendo a inclusão de toda a comunidade escolar nas decisões e a integração de temas mais relevantes nas disciplinas, sugerindo uma mediação que ultrapasse o aspecto puramente disciplinar.

As discussões destinadas à categoria analítica VI ressaltam as práticas de mediação de conflitos que promovem a formação integral e emancipatória dos alunos. O conjunto das concepções dos participantes reflete princípios da abordagem progressista, enfatizando o diálogo, a escuta ativa e a compreensão das realidades sociais. Essas observações indicam uma visão positiva dos professores sobre o papel da escola, ao passo que ressaltam a necessidade de ambientes escolares mais harmoniosos para uma formação efetiva dos alunos. Em síntese, as contribuições sustentam a construção de uma educação fundamentada no diálogo, visando a formação cidadã, crítica e emancipatória dos alunos em sua totalidade.

A inter-relação entre as categorias analíticas possibilitou visualizar a complexidade das funções pedagógicas do professor frente as demandas do contexto educacional contemporâneo. Por sorte, os dados enfatizam a compreensão dos professores da essencialidade da prática de ensino humanizada para o desenvolvimento de uma atuação envolvendo o meio social e cultural.

Nessa perspectiva, as respostas dos participantes reiteram que o papel da escola na sociedade contemporânea não deve se restringir apenas à transmissão de conteúdo científico. Em vez disso, ela deve colaborar com as famílias, muitas vezes carentes de atenção, cuidado e afeto, para promover diversos valores essenciais na formação do ser humano. Além disso, a escola deve proporcionar perspectivas de integração na sociedade, inclusive a de boas relações.

As verbalizações dos participantes, de forma clara e coerente, possibilitaram perceber as distintas vertentes da natureza dos conflitos. Denota-se que as causas incluem origens diversas, tais como: conversas excessivas, desinteresse e a não execução das atividades propostas. Os dados demonstram indícios de que os principais conflitos estão relacionados com a tentativa dos alunos, em primeiro lugar, de chamar atenção de todos à sua volta por meio da conversa; ao mesmo passo que revelam a necessidade de expor sua percepção por meio das conversas com os colegas. As conversas excessivas em sala de aula desencadeiam o desinteresse e a não realização das atividades, visto que o não acompanhamento das explicações gera falta de informações para o que deve ser realizado aliado com a não compreensão dos conteúdos.

Ademais, verifica-se que os principais conflitos também estão relacionados com a vertente pedagógica. A escola emprega as suas melhores didáticas e metodologias aliadas com o bom preparo e formação dos profissionais docentes, contudo, estes,

por si só não são suficientes. É necessário observar, avaliar e comunicar de forma constante com os estudantes para detectar quais ações devem ser mantidas e quais precisam ser reformuladas para que os alunos estejam interessados e envolvidos no processo de formação. Felizmente, os relatos dos professores vêm ao encontro dessa concepção, ao apontarem o diálogo, a escuta ativa e a compreensão das realidades sociais como principal forma de promover uma educação integral.

Nessa esteira, técnicas e princípios de comunicação encontram espaço para facilitar a abertura do diálogo no contexto escolar e, conseqüentemente, a mediação de conflitos. Fomentar a empatia e o diálogo autêntico é fundamental para estreitar os laços entre a escola e o aluno, promovendo uma mudança de paradigma. Ao passo que o estudante é ouvido e reconhecido como indivíduo pertencente ao grupo ele se torna o protagonista de suas ideias, o que eleva sua autoestima. Isso resulta em uma participação mais ativa no ambiente escolar, onde ele contribui com suas ideias, distanciando-se de contextos propícios à violência e comportamentos prejudiciais.

A mediação, sob esta ótica, apresenta uma possibilidade organizacional devido à sua capacidade de estimular a promoção do diálogo e a compreensão dos motivos internos e externos causadores de conflitos. A mediação é considerada uma ferramenta apta a resolver os conflitos no ambiente da escola em virtude de sua função pacificadora.

Neste sentido, Tognetta (2012) propõe sanções por reciprocidade, as quais, ao contrário das expiatórias, provavelmente instigarão o aluno a refletir sobre seu ato. Essas sanções não necessariamente precisam ser dolorosas ou visíveis, mas devem estar relacionadas à busca por uma solução que verdadeiramente satisfaça as partes envolvidas. Dessa forma os envolvidos terão a oportunidade de refletir sobre a ação cometida, aumentando a probabilidade da não repetição, e enxergarão, na sanção de reciprocidade, uma oportunidade valiosa de aprendizagem.

Assim, reforça-se a necessidade de incorporar o ensino desse tema no aprendizado dos alunos, visando desenvolver uma orientação renovada nas relações sociais. Sugere-se, inclusive, a implementação de um calendário de atividades escolares, proporcionando, aos alunos, uma convivência contínua com ensinamentos sobre empatia, compaixão e comunicação não violenta, entre outros conceitos relevantes.

Recomenda-se, adicionalmente, a integração do ensino do tema de forma transversal no cotidiano escolar, permitindo que professores de disciplinas

relacionadas incorporem o tema. O que difere de atribuir, aos orientadores educacionais, a responsabilidade exclusiva pelo conhecimento e divulgação desse tema no ambiente escolar, como frequentemente observado nas escolas atualmente. Esta abordagem é considerada crucial para o sucesso da mediação nas escolas.

Por fim, refletindo sobre todo o exposto, acredita-se que a mediação, por suas características, configura-se como uma alternativa que possibilita o desenvolvimento de um ambiente educacional que consegue lidar com os conflitos inerentes ao ser humano e, conseqüentemente, à escola como espaço coletivo repleto de adversidades.

Do mesmo modo, acredita-se que a escola seja o local privilegiado preparado para romper com os paradigmas implantados para alimentar a violência por meio da não resolução dos conflitos, em especial a violência simbólica. Rompendo, assim, com as ideias da educação tradicional autoritária, modelo que impossibilita a participação do aluno e o seu desenvolvimento.

Neste contexto é relevante destacar a importância da formação contínua dos professores, conforme salienta Zoia (2022), que enfatiza a necessidade de os educadores adquirirem conhecimentos mais aprofundados em diversas áreas do saber. Isso é alcançado por meio de estudos, pesquisas e cursos de formação continuada, visando a compreensão do aluno como um sujeito histórico e social. O aperfeiçoamento profissional possibilita o reconhecimento das peculiaridades do aluno, facilitando a promoção de uma interação ativa com sua cultura e vida social.

Reforça-se a perspectiva de uma abordagem consciente e adaptada à realidade dos alunos para a construção de ambientes escolares mais harmoniosos que contribuam para a formação humana, crítica, cidadã e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FREIRE, I. **Indisciplina e violência na escola**: compreender para prevenir. Porto: Edições Asa, 2002.

BARBOSA, T. A. **A violência no contexto escolar**: representações de alunos do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157400>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CARVALHO, R. J. S. **Investigando a apropriação dos nexos conceituais do sistema de numeração decimal no Clube de Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/56e87010-b03e-46ac-a1d1-40728d995936/content>. Acesso em: 23 ago. 2023.

COSTA, I. C. F. **A função social da escola como mediadora de conflitos**: construindo culturas de paz. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2901>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. (coord.). **Violences à l'école-état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

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

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Teoria e Debate**: revista trimestral da Fundação Perseu Abramo, Rio de Janeiro, v. 11, n. 39, p. 23-40, out./nov.1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. São Paulo: Porto Editora, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. e (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: INEP, 2013. p. 47-84. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/sites/www.cedes.unicamp.br/files/documents/2023/06/537b82b3b0b235.99635163.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 2011. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/275>. Acesso em: 23 ago. 2023.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28o edições. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. [S. l.]: Edição do Autor, 2002.



LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, R. M. A. P.; LIMA, A. S. C. A indisciplina no ensino fundamental II da escola pública. **Plus FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, Fortaleza, n. 7, p. 14-20, nov. 2019. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/site/wp-content/uploads/2020/02/2-A-INDISCIPLINA-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL-II-DA-ESCOLA-P%C3%9ABLICA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

MORESI, E. (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf). Acesso em: 23 set. 2023.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012. DOI 10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MOYA, P. T. **A organização do ensino: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Paula%20Moya.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.s; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

PINHO, F. O. **Mediação de conflitos: proposta de intervenção pedagógica por uma nova cultura de convivência em uma escola estadual do município de Porto Velho/RO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3055>. Acesso em: 2 ago. 2020.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 763-785, out. 2007. DOI 10.1590/S0101-73302007000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTVQtGJKZTcky7Y5hzx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, N. P. **Ética indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, C. P. da. Violência nas escolas: mediação de conflitos e o papel do pedagogo escolar. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR, 2016. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_cleonicepreilipperdasilva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_cleonicepreilipperdasilva.pdf). Acesso em: 10 out. 2023. p. 2-21.

SILVA, E. A. da. **A mediação de conflitos em espaços educacionais: contribuições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24130>. Acesso em: 30 set. 2023.

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. Rio de Janeiro: Editora do Brasil; Faculdade de Educação Unicamp, 2012. (Coleção Práxis Educação). p. 100-115.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** São Paulo: Editora do Brasil; Faculdade de Educação Unicamp, 2012. (Coleção Práxis Educação).

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2023.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 2000. t. 3.

ZOIA, E. T. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: desafios e potencialidades. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2022/2022%20-%20ELVENICE%20TATIANA%20ZOIA.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DOS 4º E 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **O papel social do professor na mediação de conflitos para prevenção de violência no ambiente escolar: uma relação dialógica**. Meu nome é **Fábio Pascoal de Oliveira**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é **Educação, Instituições e Políticas Educacionais, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [fabio.p\\_o@hotmail.com.br](mailto:fabio.p_o@hotmail.com.br) ou [fabio.pascoal@aluno.facmais.edu.br](mailto:fabio.pascoal@aluno.facmais.edu.br) e através do seguinte contato telefônico: (62) 998423636, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar usando o prefixo “9090”. A orientadora do projeto de pesquisa também poderá ser contatada pelo e-mail: [lucineide@facmais.edu.br](mailto:lucineide@facmais.edu.br), ou pelo telefone: (62) 984170258 – horário de atendimento: segunda a sexta-feira das 7h às 17h.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Faculdade União Goyazes, situado no prédio da Diretoria da Unidade Trindade. Sala do Comitê de Ética do Centro Universitário Goyazes. Rodovia. Bairro: Laguna Parque, CEP: 75. 393.899, UF: GO, Município Trindade, telefone (62) 35069316.

A presente pesquisa tem como objetivo geral, investigar e descrever os pressupostos históricos, culturais, sociais e pedagógicos na constituição do professor enquanto mediador de conflitos que se desenvolvem na escola, como ponto de partida na prevenção da violência escolar.

É importante salientar que você participará da pesquisa que trará três etapas: o primeiro contará com a observação *in loco*, já na segunda etapa será aplicado o questionário sociocultural; a terceira etapa será uma entrevista semiestruturada.

Partiremos da observação *in loco* das duas escolas campo com seus respectivos coordenadores pedagógicos, atividade que será regida por um termo de aceite especificando as ações a serem desenvolvidas. Os possíveis riscos da observação *in loco*: adentrar nas ações dos coordenadores pedagógicos, a insegurança e desconfiança e o desconforto dos participantes. Para minimizar os riscos, serão tomadas as seguintes medidas: solicitar o consentimento dos coordenadores pedagógicos participantes, de forma a garantir que eles estejam conscientes dos procedimentos da pesquisa; o pesquisador agirá de forma ética e não interferirá nas atividades dos coordenadores pedagógicos, permitindo que eles conduzam suas ações sem qualquer influência externa. Serão assegurados o anonimato e a confidencialidade em relação à identidade dos participantes e observar o bem-estar dos coordenadores pedagógicos durante a pesquisa, garantindo que eles se sintam à vontade e tenham liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis ou sobrecarregados

A partir da observação *in loco*, os participantes, coordenadores pedagógicos e professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I serão convidados para o questionário sociocultural. Este será aplicado de forma impressa, onde cada professor e coordenador pedagógico, poderá responder de forma anônima, individual, mantendo a discrição. Com o tempo estimado de 40 minutos, com perguntas objetivas, clara e de fácil compreensão, evitando desconforto ao participante. Através do questionário sociocultural vamos convidar coordenadores e professores que tiverem interesse no tema abordado da pesquisa e atenderem aos pré-requisitos para uma entrevista semiestruturada. Esta entrevista faculta ao participante a possibilidade de externalizá-las e apresentar justificativa de forma livre. Serão realizadas por meio da gravação de áudios, com duração de aproximadamente 40 minutos, dessa maneira, existe, uma possibilidade mínima do participante sentir um possível desconforto, estresse, constrangimento, perda de tempo do participante.

De acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, toda pesquisa possui ao menos riscos mínimos. Posto isto, este projeto seguirá as determinações das Resoluções 510/2016 e 466/2012 em que prezam pelo zelo, dignidade e cuidados com os participantes. Portanto, as garantias éticas aos participantes pesquisados serão oficializadas através dos termos de Compromisso, de Anuência da Instituição Executora, de Anuência da Instituição do participante e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todos os participantes terão suas identidades e contribuições mantidas no sigilo, gerando assim um conforto e a liberdade de expressar suas contribuições. No decurso das atividades haverá atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, estresse ou nervosismo dos participantes. Caso haja qualquer um desses sinais, o participante será orientado a parar de responder e terá o apoio do pesquisador, cabendo ao participante a decisão de continuar a entrevista. Para evitar constrangimentos as perguntas serão realizadas de forma clara e objetiva, para que não haja desconforto ao participante. Será facultada aos participantes de forma livre em qualquer dos movimentos, pedir para parar com a participação, sem gerar nenhum transtorno ou punição.

Haverá o ressarcimento de todos os gastos que o participante e seu(s) acompanhante(s) terão ao participar da pesquisa. Fica expressa a garantia de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo algum. Os resultados serão divulgados por meio digital, em arquivos no formato pdf, nos locais onde serão realizadas as pesquisas e nos periódicos da Faculdade de Inhumas (FACMAIS), eles serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( \_\_\_\_\_ ) permito a utilização de gravador durante a entrevista.

( \_\_\_\_\_ ) não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( \_\_\_\_\_ ) autorizo o uso de minha voz em publicações.

( \_\_\_\_\_ ) não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( \_\_\_\_\_ ) permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

( \_\_\_\_\_ ) não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo Comitê de Ética da Faculdade União Goyazes

Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

( \_\_\_\_\_ ) permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

( \_\_\_\_\_ ) não permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

## 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: **O papel social do professor na mediação de conflitos para prevenção de violência no ambiente escolar: uma relação dialógica**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador responsável **Fábio Pascoal de Oliveira** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Inhumas, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do (a) participante

---

Assinatura por extenso do (a) pesquisador(a) responsável

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PARA PROFESSORES E COORDENADORES

1) Qual seu sexo:

- a) masculino  
b) feminino  
c) prefiro não opinar  
d) outro. Especificar \_\_\_\_\_

2) Qual a sua idade?

- a) de 20 a 30 anos  
b) de 30 a 40 anos  
c) de 40 a 50 anos  
d) acima de 50 anos

3) Você se autodeclara: seria contextual ou pessoal.

- a) branco/ branca  
b) amarelo/ amarela  
c) pardo/ parda  
d) preto/preta  
e) prefiro não opinar

4) Qual o veículo de informação você mais acompanha? Você pode escolher até 3 respostas.

- a) noticiário na tv  
b) jornais impressos  
c) jornais digitais e/ou veiculados pela internet  
d) programas e notícias via rádio  
e) programas e canais de informação e/ou entretenimento veiculados pela internet  
f) redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube)

5) Sua jornada de trabalho semanal é de:

- a) Até 20 horas  
b) 30 horas  
c) 40 horas  
d) mais de 40 horas

6) Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária?

- a) efetivo/concursado  
b) CLT/contratado  
c) substituto  
d) outro. Qual? \_\_\_\_\_

7) A remuneração do cargo que você exerce é:

- a) de R\$ 4000,00 a R\$ 5000,00 bruto  
b) de R\$ 5000,00 a R\$ 6000,00 bruto  
c) de R\$ 6000,00 a R\$ 7000,00 bruto  
d) de R\$ 7000,00 a R\$ 8000,00 bruto



e) acima de R\$ 8000,00 bruto

**8)** Seu tempo de serviço no magistério é:

- a) Menos de 1 ano      b) De 1 até 5 anos      c) De 6 até 10 anos  
d) De 11 até 15 anos      e) Mais de 15 anos

**9)** Qual é sua formação acadêmica superior? E qual ou quais disciplinas você leciona?

---

---

**10)** Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da Graduação?

- a) sim doutorado. Qual? \_\_\_\_\_  
b) sim, Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_  
c) sim, Especialização. Qual? \_\_\_\_\_  
d) sim, Aperfeiçoamento/capacitação. \_\_\_\_\_  
e) não fiz, mas pretendo fazer. Qual? \_\_\_\_\_  
f) não fiz e não pretendo fazer.

**11)** Você participou de cursos de formação continuada, com carga horária acima de 40 horas na área da educação nos últimos cinco anos?

- a) Sim      b) Não

**12)** Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por:

- a) não participei  
b) Secretaria da Educação do município em que trabalho  
c) Secretaria Estadual de Educação de Goiás  
d) universidade, centro universitário ou faculdade  
e) editoras, escolas particulares, consultorias ou outros  
f) instituições particulares, que busquei pelo meu próprio interesse

**13)** Na maioria destes cursos, sua participação foi motivada por:

- a) convocação da escola ou da Secretaria de Educação  
b) necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional  
c) possibilidade de ascensão na carreira

d) busca pessoal para a formação continuada

e) outro. Qual? \_\_\_\_\_

**14)** Dos conflitos citados abaixo, qual é mais presente na sala de aula? (Escolha três alternativas)

a) conversa excessiva;

b) desinteresse;

c) a não realização das atividades proposta pelo professor (classe e casa),

d) falta excessiva;

e) agressão verbal (xingamentos, gritos e desrespeito ao professor);

f) agressão física;

g) uso do celular;

h) *bullying*;

i) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**15)** Com base nas três alternativas assinaladas na questão anterior, organize-as em ordem cronológica e identifique aquela que exerce o maior impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar:

## APÊNDICE C - ENTREVISTA ESTRUTURADA PROFESSORES / PROFESSOR- EDUCADOR

- 1) Há quanto tempo está em regência em sala de aula?
- 2) Qual sua formação acadêmica, especialização, mestrado ou doutorado? Qual sua linha de estudo, de acordo com sua formação?
- 3) Qual sua carga horária?
- 4) Você participou de algum curso de formação continuada nos últimos 5 anos? Se sim, qual? Esse curso foi promovido por qual instituição?
- 5) Você acredita que o professor exerce só o papel pedagógico, no ambiente escolar, ou tem outras funções?
- 6) Dos conflitos citados abaixo, qual é mais presente na sala de aula? (Escolha três alternativas)
  - a) conversas excessivas;
  - b) desinteresse;
  - c) a não realização das atividades proposta pelo professor (classe e casa),
  - d) falta excessiva;
  - e) agressão verbal (xingamentos, gritos e desrespeito ao professor);
  - f) agressão física;
  - g) uso do celular;
  - h) *bullying*;
  - i) Outro. Qual?
- 6.1. Com base nas três alternativas assinaladas na questão anterior, organize-as em ordem cronológica e identifique aquela que exerce o maior impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.
- 7) Você já participou de algum curso, leu alguma teoria que se tratasse do tema mediação de conflito no ambiente escolar?

**8)** No seu ponto de vista, quais as alternativas para a medição de conflitos no ambiente escolar?

**9)** O professor tem um papel social no ambiente escolar? Se sim, qual é esse papel social? Ele interfere na maneira como os professores mediam os conflitos no ambiente escolar?

**10)** O professor, em seu papel pedagógico-social, pode mediar conflitos e prevenir violência no ambiente escolar? Como as alternativas de mediação de conflitos podem promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para os alunos?

**11)** Em sua opinião, a função do professor é:

- a) é repassar os conhecimentos adquiridos para os alunos;
- b) promover a vivência grupal, na forma de autogestão, em que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria instituição, graças à sua própria iniciativa sem qualquer forma de poder;
- c) motivar os alunos, a ideia de aprender fazendo, valorizando as tentativas experimentais;
- d) despertar o interesse dos alunos a partir das suas experiências vividas, obtendo uma relação de diálogo;
- e) preparar os alunos para terem uma profissão, um negócio próprio, um emprego, independentemente do ingresso no ensino superior;
- f) formar indivíduos obedientes, disciplinados e conformados, conforme as normas sociais estabelecidas pelas instituições, sem contestação;
- g) preparar cidadãos com uma visão crítica da realidade e com capacidade de participação, de forma democrática, na vida social e cultural;
- h) proporcionar a elaboração de uma pedagogia dos conteúdos, está em propor modelos de ensino voltados para a interação dos conteúdos-realidades sociais; visando avançar nos termos de uma articulação do político e pedagógico, a educação a serviço da transformação das relações de produção;

**12)** Quais são os elementos que o professor deve considerar ao adotar uma abordagem de mediação de conflitos que promova a formação humana e emancipatória, crítica e cidadã dos alunos?

## **APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA / COORDENADOR PEDAGÓGICO**

- 1) Há quanto tempo você está nessa função de professor enquanto coordenador pedagógico?
- 2) Qual sua formação acadêmica em nível superior?
- 3) Qual fez: especialização, mestrado ou doutorado? Qual a linha de estudo?
- 4) Você realizou alguma formação continuada, com o tema mediação de conflitos no ambiente escolar? Se sim qual?
- 5) No seu ponto de vista, o professor além do pedagógico, ele tem papel social no ambiente escolar?
- 6) Quais os principais conflitos existentes no ambiente escolar?
- 7) Qual a metodologia utilizada para mediar esses conflitos?
- 8) A coordenação pedagógica atende em média quantos alunos, por turno na coordenação, em situação de conflito entre professor aluno?
- 9) Qual o principal conflito existente entre professor aluno? Qual a metodologia para mediar os conflitos existentes entre professor-aluno?
- 10) Na sua opinião o professor resolve os conflitos surgidos na sala de aula? Qual a estratégia utilizada?
- 11) Quais orientações são feitas pela coordenação aos professores e alunos no enfrentamento dos conflitos?
- 12) No seu ponto de vista os conflitos geram violências escolares?