

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**Conflitos no ambiente escolar na perspectiva dos educadores de uma escola  
de Ensino Médio em Tempo Integral**

Patricia de Souza Faria Lima  
*Magister Scientiae*

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**PATRICIA DE SOUZA FARIA LIMA**

**Conflitos no ambiente escolar na perspectiva dos educadores de uma escola  
de Ensino Médio em Tempo Integral**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cassia de Souza

Coorientadora: Carolina S. B. de Melo

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

L732c  
2025  
Lima, Patricia de Souza Faria, 1980-  
Conflitos no ambiente escolar na perspectiva do educadores  
de uma escola de ensino médio em tempo integral / Patricia de  
Souza Faria Lima. – Viçosa, MG, 2025.  
1 dissertação eletrônica (92 f.): il.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.240>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ambiente escolar. 2. Disciplina escolar. 3. Mediação.  
4. Educação integral (Ensino médio). 5. Justiça restaurativa.  
I. Souza, Rita de Cássia de, 1972-. II. Universidade Federal de  
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.244

**PATRICIA DE SOUZA FARIA LIMA**

**Conflitos no ambiente escolar na perspectiva dos educadores de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 6 de fevereiro de 2025.

Assentimento:

---

Patricia de Souza Faria Lima  
Autora

---

Rita de Cassia de Souza  
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 07/05/2025 às 15:30:48 e pela orientadora em 07/05/2025 às 15:35:57. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **JTQZ.O35H.9FHJ** e clique no botão 'Validar documento'.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Senhor e Criador, a quem dedico toda honra e toda glória. Sem sua presença constante e companhia diária, jamais teria ousado sonhar com este mestrado. “Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

À minha amada família, que em todos os momentos foi meu suporte e refúgio. Ao meu esposo, por sua paciência infinita e amor incondicional durante os momentos de choro, ansiedade e angústia. Obrigada por estar sempre presente, acolhendo meus sentimentos sem julgamentos, especialmente quando a jornada da pós-graduação se assemelhava a uma montanha-russa. À minha filha, que suportou minha ausência durante todo o período do mestrado e permaneceu ao meu lado com amor e paciência.

Aos meus pais, minha irmã, sobrinhas, cunhados e sogros que com palavras e atitudes demonstraram o orgulho de me ver fazer parte da melhor Universidade do Brasil como aluna do mestrado.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de realizar a pós-graduação. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À minha orientadora, Dra. Rita de Cássia de Souza, e à minha coorientadora, Dra. Carolina S. Bandeira de Melo, por toda a orientação, ao longo dessa caminhada. Suas orientações foram fundamentais para o sucesso deste trabalho, e sou grata pela confiança e dedicação que depositaram em mim.

Aos amigos, em especial à minha querida Antonieta, que em todas as vezes que percebeu meu desejo de desistir, segurou minha mão e não permitiu que eu o fizesse, a minha amiga Marianne que esteve presente desde o processo de seleção até o final.

À Elaine, amiga de mestrado e da vida, cuja parceria e apoio foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios dessa jornada. Sua presença fez toda a diferença nessa caminhada e sou eternamente grata por tê-la ao meu lado. Muitas foram as lutas, mas com a Graça do Senhor consegui realizar um sonho que me acompanhou por 10 anos. Agora, vejo que tudo tem o seu tempo certo.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Minha alma glorifica ao Senhor, e o meu espírito se alegra em Deus, meu Salvador. Porque olhou para a sua pobre serva. Por isso, desde agora, me proclamarão bem-aventurada todas as gerações, porque realizou em mim maravilhas aquele que é poderoso e cujo nome é Santo. Sua misericórdia se estende de geração em geração sobre os que o temem. Ele realizou poderosos feitos com seu braço; dispersou os que são soberbos no mais íntimo do coração. (Lucas 1.46-51)

## RESUMO

LIMA, Patricia de Souza Faria, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2025. **Conflitos no ambiente escolar na perspectiva dos educadores de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral.** Orientadora: Rita de Cassia de Souza. Coorientadora: Carolina Silva Bandeira de Melo.

Esta dissertação, apresentada por meio de artigos científicos, investiga os conflitos escolares no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com base na experiência de professores de uma escola pública estadual localizada em Viçosa, Minas Gerais. A pesquisa parte da compreensão de que o conflito é um componente inerente à convivência humana e, portanto, também ao ambiente escolar, onde se manifesta de formas diversas, exigindo estratégias de gestão adequadas e contextualizadas. O problema de pesquisa que norteia o estudo é: como educadores do EMTI gerenciam os conflitos no ambiente escolar e quais estratégias são mais eficazes nesse contexto? A investigação tem como objetivos compreender as percepções dos professores sobre os conflitos escolares, identificar as abordagens e práticas adotadas para sua gestão e refletir sobre os limites e possibilidades dessas estratégias no cotidiano escolar. A pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória e fundamenta-se no referencial do Construcionismo Social, que compreende o conhecimento e as relações como construções processuais, baseadas no diálogo e na interação. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 11 professores de diferentes áreas do conhecimento, atuantes no EMTI. A análise dos dados seguiu os princípios da análise temática. O primeiro artigo da pesquisa aborda a gestão de conflitos escolares e seu impacto no ambiente educacional, utilizando mediação de conflitos e justiça restaurativa como ferramentas. Já o segundo artigo revisa a literatura acadêmica sobre estratégias de mediação e gestão de conflitos nas escolas, destacando a mediação escolar, justiça restaurativa e atividades artísticas como métodos eficazes. Por fim, o terceiro artigo investiga a percepção dos educadores sobre a gestão de conflitos em uma escola que oferece Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), identificando a mediação como eficaz, mas apontando para os desafios como falta de capacitação dos professores e necessidade de formação contínua. A pesquisa sugere diálogo, mediação, justiça restaurativa e participação comunitária como essenciais para um ambiente escolar harmonioso. Os resultados revelam que o diálogo é amplamente valorizado pelos docentes como estratégia de resolução de conflitos, mas que essa prática se manifesta, em muitos casos, desprovida de mediação estruturada, apoio

institucional ou fundamentação teórica. Os professores demonstram sensibilidade para lidar com os conflitos, mas também expressam sentimentos de despreparo e ausência de formação específica, especialmente para lidar com situações complexas. Práticas como a escuta, aconselhamento individual e envolvimento da equipe escolar são recorrentes, embora pouco sistematizadas. A discussão dos resultados, à luz do referencial teórico e do Construcionismo Social, evidencia uma discrepância entre o que a literatura aponta como estratégias eficazes como mediação de conflitos e justiça restaurativa e o que é efetivamente praticado no cotidiano escolar. Conclui-se que, embora existam esforços por parte dos educadores para gerir os conflitos de forma construtiva, ainda há desafios estruturais e formativos a serem superados. A pesquisa reforça a importância de investir em políticas de formação docente, fomentar práticas dialógicas mais qualificadas e promover uma cultura de paz nas escolas, especialmente em modelos de tempo integral, onde a convivência é intensificada e os conflitos, mais frequentes e complexos.

Palavras-chave: Palavras-chave: ; Conflitos escolares; ; Ensino Médio em Tempo Integral; ; Gestão de conflitos;; Formação docente;; Justiça restaurativa; ; Mediação de conflito.

## ABSTRACT

LIMA, Patricia de Souza Faria, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2025. **Conflicts in the school environment from the perspective of educators at a full-time high school.** Adviser: Rita de Cassia de Souza. Co-adviser: Carolina Silva Bandeira de Melo.

This dissertation, presented through scientific articles, investigates school conflicts in the context of Full-Time High School (FTHS) based on the experiences of teachers at a state public school located in Viçosa, Minas Gerais, Brazil. The research is based on the understanding that conflict is an inherent component of human coexistence and, therefore, also present in the school environment, where it manifests itself in different ways requiring appropriate and contextualized management strategies. The research problem guiding the study is: how do FTHS educators manage conflicts in the school environment and which strategies are most effective in this context? The study aims to understand teachers' perceptions of school conflicts, identify the approaches and practices adopted to manage them, and reflect on the limits and possibilities of these strategies in daily school life. This is a qualitative and exploratory study, based on the Social Constructionism framework which understands knowledge and relationships as procedural constructions, based on dialogue and interaction. Data collection was conducted through semi-structured interviews with 11 teachers from different areas of knowledge who work at FTHS. Data analysis followed the principles of thematic analysis. The first article of the study addresses the management of school conflicts and its impact on the educational environment, using conflict mediation and restorative justice as tools. The second article reviews academic literature on mediation and conflict management strategies in schools, highlighting school mediation, restorative justice, and artistic activities as effective methods. Finally, the third article investigates educators' perceptions of conflict management in FTHS in Viçosa, identifying mediation as effective, while also pointing to challenges such as lack of teacher training and the need for continuous professional development. The research suggests that dialog, mediation, restorative justice, and community participation are essential for a harmonious school environment. The results reveal that dialog is widely valued by teachers as a conflict resolution strategy, but this practice often occurs without structured mediation, institutional support or theoretical foundations. Teachers show sensitivity in dealing with conflicts, but also express feelings of unpreparedness and a lack of specific training, especially when facing complex situations. Practices such

as listening, individual counseling, and involving the school team are frequent, though not well systematized. The discussion of the results, in the light of the theoretical framework and constructionism, highlights a discrepancy between what the literature identifies as effective strategies such as conflict mediation and restorative justice and what is actually practiced in the school routine. It concludes that, although educators make efforts to manage conflicts constructively, there are still structural and training challenges to overcome. The research reinforces the importance of investing in teacher training policies, fostering more qualified dialogic practices, and promoting a culture of peace in schools, especially in full-time education models, where social interaction is intensified and conflicts are more frequent and complex.

Keywords: Keywords: ; School conflicts;; Full-Time High School;; Conflict management;; Teacher training;; Restorative justice;; Conflict mediation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ciclo de desenvolvimento da pesquisa para construção da revisão	36
Figura 2 – Protocolo para realização da revisão do estudo	38
Figura 3 – Descrição do ciclo de tratamento de dados obtidos através da entrevista semiestruturada realizada com educadores do EMTI de uma escola em Viçosa-MG	67
Figura 4 – Nuvem de palavras gerada a partir da análise das entrevistas com educadores de uma escola do ensino médio de uma escola pública	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição temporal dos artigos selecionados por ano de publicação e detalhes bibliográficos	40
Quadro 2 – Levantamento de Dissertações e Teses selecionadas na base de dados Google Acadêmico	41
Quadro 3 – Descrição dos autores e estratégias sugeridas a partir dos trabalhos de pesquisa publicados no Brasil	46
Quadro 4 – Roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas com professores	63
Quadro 5 – Etapas seguidas durante o processo metodológico da pesquisa	66
Quadro 6 – Informações sobre professores entrevistados e apontamentos sobre conflitos	68

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b>	<b>14</b>
<b>ARTIGO 1 – GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICA</b>	<b>17</b>
1. Introdução	18
2. Conceituando conflito	18
3. Conflitos no ambiente escolar	20
4. O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	23
5. Violência escolar	26
6. Considerações finais	28
7. Referências	30
<b>ARTIGO 2 – EXPLORANDO ESTRATÉGIAS NA GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>33</b>
1. Introdução	34
2. Caminhos da pesquisa: uma revisão de literatura	35
2.1. Procedimentos metodológicos	36
2.2. Um panorama das pesquisas utilizadas na revisão de literatura: cenários, sujeitos e metodologia	42
3. Principais achados dos estudos analisados	43
3.1. O papel da mediação e da justiça restaurativa	43
3.2. Estratégias utilizadas para lidar com conflito	44
4. Discussão dos resultados	47
4.1. Uso da mediação nos conflitos do ambiente escolar	47
4.2. Explorando a eficácia da mediação no contexto educacional brasileiro	49
5. Considerações finais	51
6. Referências	52
<b>ARTIGO 3 – GESTÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL</b>	<b>56</b>
1. Introdução	57
2. Uma breve contextualização da perspectiva do Construcionismo Social	58
3. Metodologia	60
3.1. Caracterização do tipo da pesquisa	60
3.2. Local do estudo	61
3.3. Instrumento de pesquisa	62
3.4. Aspectos éticos da pesquisa	64
3.5. Procedimentos de análise	64

4. Resultados e discussões	67
4.1. Perfil dos participantes da pesquisa	67
4.2. As percepções dos entrevistados: relatos e nuvem de palavras	71
4.3. Análise Temática Reflexiva: estratégias para lidar com conflito em uma escola de tempo integral	75
4.3.1. A natureza dos conflitos no ambiente escolar: diversidade de conflitos e impactos da pandemia da COVID-19	75
4.3.2. Estratégias de mediação e gestão de conflitos: importância do diálogo e capacitação dos educadores	78
4.3.3. Impactos na aprendizagem e no clima escolar: consequências negativas dos conflitos e construção de um ambiente inclusivo	83
4.4. Triangulação de dados e as marcas residuais na construção de sentidos	84
5. Considerações finais	86
6. Referências	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO GERAL

O conflito, como elemento intrínseco à interação humana, se manifesta de maneira expressiva no ambiente escolar, tornando-se um campo fértil para pesquisas e reflexões. A complexidade das relações interpessoais, as diferentes necessidades e expectativas e a busca por poder e reconhecimento são fatores que contribuem para a ocorrência de conflitos nas escolas, demandando atenção e estratégias eficazes para a sua gestão.

Diante dessa realidade, meu interesse em investigar os conflitos no ambiente escolar surgiu da minha experiência profissional como educadora, mediadora e facilitadora de Justiça Restaurativa. Minha graduação em Normal Superior me proporcionou uma base no campo da Educação, enquanto minha atuação no âmbito do Direito me sensibilizou para a importância do diálogo, da mediação e de práticas restaurativas na construção de ambientes colaborativos e pacíficos.

A partir do meu trabalho em uma escola com Ensino Médio, observei que os conflitos se manifestavam de diferentes formas, impactando as relações entre alunos, professores e gestores. A diversidade social e cultural, as dificuldades de comunicação, a falta de recursos e as mudanças no sistema educacional contribuía para um clima de tensão e desequilíbrio, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Motivada por essas observações, formulei a seguinte questão de pesquisa: Como os educadores do Ensino Médio em Tempo Integral gerenciam os conflitos no ambiente escolar e quais estratégias são mais eficazes nesse contexto?

Essa pergunta orientou a produção desta dissertação e promoveu uma investigação aprofundada sobre as práticas de gestão de conflitos utilizadas pelos educadores.

Instigada por essa problemática, decidi realizar esta pesquisa com o propósito de aprofundar a compreensão sobre os conflitos no ambiente escolar e as estratégias utilizadas pelos educadores para a sua gestão. A escolha de uma escola de tempo integral como foco do estudo se justifica pela dinâmica que esse modelo educacional proporciona, ampliando o tempo de convivência entre alunos e professores e, conseqüentemente, as possibilidades de interação e de conflito.

A justificativa desta pesquisa baseia-se na premissa de que investigar os conflitos no ambiente escolar pode gerar conhecimentos significativos para a área educacional. Portanto, esse estudo busca contribuir para a construção de ambientes escolares mais harmoniosos e

favoráveis à aprendizagem. Espera-se que esta investigação inspire reflexões e ações que promovam uma cultura de paz nas escolas, fortalecendo o desenvolvimento humano e social dos alunos.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é investigar como os professores de uma escola pública do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) concebem os conflitos, seu gerenciamento na escola, quais estratégias utilizam, bem como identificar o que os professores conhecem sobre mediação escolar e sua aplicabilidade.

Como objetivos específicos, buscou-se: 1) verificar o uso da mediação de conflitos no ambiente escolar, a partir de outras pesquisas realizadas no Brasil; 2) identificar os conflitos que ocorrem em uma escola do EMTI da rede estadual de ensino e o modo como são gerenciados, a partir das perspectivas dos educadores; e 3) analisar o conhecimento dos educadores de uma escola pública da rede estadual do EMTI sobre a mediação de conflitos no contexto escolar e como avaliam sua aplicabilidade para a resolução de situações de conflito nesse contexto específico.

Para melhor compreender a problemática dos conflitos no ambiente escolar e as estratégias utilizadas para a sua gestão, esta dissertação está organizada em três artigos:

No Artigo 1, o tema abordado é a gestão de conflitos no ambiente escolar, com ênfase nas abordagens teóricas que fundamentam o entendimento sobre o fenômeno. O problema que norteia este artigo refere-se à necessidade de compreender, do ponto de vista conceitual, como os conflitos se manifestam nas escolas e quais estratégias são apontadas pela literatura como eficazes para sua mediação. A intenção é apresentar os principais referenciais teóricos sobre o tema, identificar diferentes formas de classificação dos conflitos e destacar abordagens como a mediação escolar e a justiça restaurativa, reconhecidas como promotoras de uma cultura de paz.

Já o Artigo 2 tem como tema central a produção científica recente sobre gestão de conflitos escolares. O problema de pesquisa que conduz este artigo é: quais estratégias de gestão de conflitos têm sido discutidas e aplicadas nas escolas, segundo a literatura acadêmica nacional publicada entre 2013 e 2023? Seu objetivo geral é mapear tendências, lacunas e contribuições da produção científica sobre o tema, destacando abordagens dialógicas, práticas restaurativas e os principais desafios relatados, como a falta de formação continuada e a transferência da responsabilidade para agentes externos à escola.

Por fim, o Artigo 3 trata das percepções e práticas de professores de uma escola pública estadual de EMTI diante dos conflitos vivenciados no cotidiano escolar. O problema de pesquisa investigado nesta etapa empírica é: como os professores percebem e enfrentam os conflitos escolares, e quais estratégias utilizam para lidar com essas situações? Os objetivos

incluem compreender as causas mais recorrentes dos conflitos segundo os docentes, analisar as estratégias utilizadas e refletir sobre as condições formativas e institucionais que influenciam sua atuação.

Ao final, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação.

## ARTIGO 1 – GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

**Resumo:** Este artigo apresenta os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa sobre conflitos escolares, com foco no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Introduce-se a compreensão do conflito como um fenômeno inerente às relações humanas e à convivência social, assumindo formas diversas no espaço escolar, onde impacta diretamente as dinâmicas pedagógicas, o clima institucional e o processo de ensino-aprendizagem. O tema central do texto é a gestão de conflitos no ambiente escolar, especialmente nas escolas de tempo integral, considerando suas especificidades. Os objetivos desta etapa do trabalho são compreender os principais conceitos relacionados ao conflito, identificar as abordagens teóricas predominantes sobre sua gestão no espaço escolar e refletir sobre as estratégias adotadas por educadores segundo a literatura especializada. Para isso, o artigo recorre a uma revisão teórica fundamentada em autores como Chiavenato (2004), Chrispino (2007), Gomes e Lobato (2021) e Moore (1998), entre outros. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, baseada em levantamento e análise de literatura científica. Como resultado, observou-se que os conflitos são compreendidos por diferentes autores como parte inerente da convivência escolar, podendo ser tanto geradores de tensão quanto oportunidades de transformação. A literatura destaca estratégias como o diálogo, a mediação e a justiça restaurativa como alternativas potentes para a resolução de conflitos, embora também evidencie a falta de formação adequada para que tais práticas sejam aplicadas de forma consistente nas escolas. O referencial do Construcionismo Social contribui para essa análise ao propor que as realidades são construídas nas interações e que o diálogo, quando significativo, pode gerar novos sentidos e práticas restaurativas. Conclui-se que há consenso teórico sobre a importância de estratégias dialógicas e restaurativas para a gestão de conflitos, mas que a efetivação dessas práticas depende de investimentos em formação docente, políticas escolares integradas e da valorização do educador como sujeito ativo na construção de uma cultura de paz.

Palavras-chave: Conflitos escolares; Gestão de conflito; Ensino Médio em Tempo Integral.

## 1. Introdução

Este artigo tem como propósito central identificar as diferentes formas de classificação dos conflitos e destacar abordagens como a mediação escolar e a justiça restaurativa, reconhecidas como promotoras de uma cultura de paz. Para alcançar esse objetivo, serão abordados os seguintes tópicos: a conceituação de conflito e suas diferentes perspectivas, com base em autores como Berg (2012), Moore (1998) e Chrispino (2007); a gestão de conflitos e suas diferentes abordagens, incluindo autores como Neves e Carvalho (2011) e Gomes e Lobato (2021); o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e suas particularidades no contexto da gestão de conflitos, com base em autores como Jeffrey, D'Avila e Souza (2021) e Casagrande e Alonso (2019); e a relação entre conflito e violência no ambiente escolar, a partir de autores como Tortorelli, Carreiro e Araújo (2010) e Crochik (2015).

A partir da análise desses temas, será possível construir uma base teórica para a compreensão da problemática dos conflitos na escola e das estratégias utilizadas pelos educadores para lidar com eles – o que irá orientar os dois artigos subsequentes. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, baseada em levantamento e análise de literatura científica. Sendo assim, a seguir, apresentaremos os principais tópicos deste marco conceitual.

## 2. Conceituando conflito

De acordo com Berg (2012), a palavra 'conflito' tem origem no latim *conflictus*, denotando um choque entre duas coisas, um embate de pessoas ou grupos opostos em luta, representando, assim, um confronto entre forças contrárias. No entanto, a visão sobre o conflito não é unânime. Enquanto alguns autores, como Fernandes Neto (2005), o veem como uma constante na vida humana, com aspectos tanto positivos quanto negativos, outros, como McIntyre (2007), defendem que o conflito em si não é intrinsecamente negativo, sendo um certo nível de conflito necessário para a máxima eficácia organizacional. Neves e Carvalho (2011) acrescentam que o conflito pode estimular a inovação e a criatividade, promovendo melhorias no funcionamento individual e coletivo.

O conflito é uma realidade inerente à natureza humana e pode se apresentar de forma tanto positiva quanto negativa em diferentes situações (Fernandes Neto, 2005). De acordo com Marta *et al.* (2010), a visão moderna sobre a resolução de conflitos considera que estes são inevitáveis nas interações entre as pessoas e que, dependendo de como são tratados ou como é proposta a resolução de problemas, estes podem contribuir para um ambiente de trabalho mais

produtivo. Fernandes Neto (2005) observa que os conflitos têm sido uma constante na vida humana, tanto pessoal quanto profissional. McIntyre (2007) ressalta que o que define se o conflito será construtivo ou prejudicial é a motivação das partes envolvidas.

Quando o conflito é percebido não apenas como inevitável, mas também como potencialmente útil, as pessoas tendem a mudar sua atitude em relação a ele, passando a considerá-lo de forma positiva. Segundo Neves e Carvalho (2011), o conflito é encorajado como algo que pode estimular a inovação e a criatividade nos comportamentos, atitudes e pensamentos. Nessa perspectiva, o conflito é visto como algo benéfico, capaz de promover melhorias no funcionamento individual e coletivo. Chiavenato (2004) destaca que, entre os efeitos positivos, estão o estímulo à criatividade, soluções inovadoras, maior coesão do grupo e a identificação de problemas que, se resolvidos, evitam complicações futuras. Por outro lado, os efeitos negativos incluem frustração, hostilidade, tensão, prejuízo ao desempenho e ao bem-estar, além do desperdício de energia que poderia ser direcionada ao trabalho, comprometendo a cooperação e os relacionamentos.

De acordo com Neves e Carvalho (2011), para que um conflito ocorra, é necessário que cada parte envolvida interprete uma situação de maneira diferente, que haja algum tipo de oposição e incompatibilidade entre as partes, e que exista interação ou interdependência entre elas.

À luz de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1995), o conflito é descrito como uma forma intrínseca de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades, estruturada por choques na busca e na distribuição de recursos. O conflito se revela como um próximo companheiro de jornada, sendo inextricavelmente entrelaçado à vida e à atividade social emergindo das diferenças de interesses, desejos e aspirações, com a defesa de posições distintas frente a outras (Chispino, 2007; Chispino; Chispino, 2002).

O conflito é uma situação em que há divergência de critérios, interesses ou posições pessoais diante de uma situação que afeta mais de um indivíduo. Quando pessoas com contextos sociais distintos têm a capacidade de enfrentar e resolver conflitos de forma criativa, estão aptas a lidar com tais situações (Amado; Freire, 2002).

Na literatura, encontramos diversas classificações para os conflitos, incluindo a existência de conflitos de ordem intrapessoal, interpessoal, organizacional, intergrupar, interorganizacional, interno, externo, entre outras categorias.

Chiavenato (2004) classifica os conflitos em internos e externos. Os conflitos internos, também chamados de intrapessoais, estão relacionados a dilemas e tensões vivenciados individualmente. Já os conflitos externos abrangem diferentes níveis, como interpessoal (entre

indivíduos), intragrupal (dentro de um mesmo grupo), intergruppal (entre grupos distintos), intraorganizacional (dentro de uma mesma organização) e interorganizacional (entre diferentes organizações).

Burbridge e Burbridge (2012) também diferenciam conflitos internos e externos, mas enfatizam que os conflitos internos ocorrem entre setores ou departamentos de uma mesma organização ou escola. O conflito externo em geral é mais facilmente identificado e pode ocorrer com outra empresa, com o governo, outra organização ou até com um indivíduo.

Berg (2012), por sua vez, categoriza os conflitos em três ordens: pessoais, interpessoais e organizacionais. Conflitos pessoais dizem respeito à maneira como o indivíduo lida consigo mesmo. Enquanto os conflitos interpessoais ocorrem entre indivíduos que possuem percepções ou abordagens divergentes sobre uma mesma situação.

A definição de Chrispino (2007) destaca que a gênese dos conflitos está na divergência de opiniões, evidenciando a necessidade de compreender as raízes e as manifestações dos conflitos no contexto educacional, o tema do próximo tópico.

### **3. Conflitos no ambiente escolar**

O conflito, inerente às relações humanas, se manifesta de diferentes formas no ambiente escolar. Segundo Moore (1998), o conflito pode ser interpretado a partir de quatro perspectivas: estrutural, de valor, de interesses e de dados.

Num ambiente escolar, todas essas formas de conflito podem se manifestar, uma vez que esse espaço reúne sujeitos com diferentes níveis de poder, valores diversos, interesses potencialmente divergentes e, por vezes, acesso desigual ou limitado à informação (Gomes; Lobato, 2021; Chrispino, 2007).

Sendo assim, são diferentes fontes de conflitos que, muitas vezes, os professores precisam gerenciar. Embora possam existir também conflitos entre os estudantes, com a gestão escolar, com a comunidade ou com as famílias dos alunos, essa pesquisa centra na atuação docente em relação aos conflitos escolares e, portanto, é nesse aspecto que concentraremos nossas análises.

A escola é uma instituição fundamental onde se manifestam diversos aspectos da vida social, incluindo a socialização, a promoção da cidadania, a expressão de atitudes, valores e opiniões. Idealmente, o ambiente escolar deve favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Contudo, na contemporaneidade, a violência tem se tornado cada vez mais

presente nas escolas. Brigas, discussões, ofensas, invasões e até mesmo casos de morte fazem parte da realidade enfrentada por muitos alunos e professores (Tortorelli, Carreiro; Araújo, 2010).

Dado esse contexto, entende-se que a escola, como espaço de socialização secundária de crianças e adolescentes, carrega grandes responsabilidades. É nesse ambiente que os valores e atitudes são transmitidos e internalizados pelos estudantes. Além disso, a escola também reflete comportamentos que os alunos vivenciam em outros contextos, como no ambiente familiar (Oliveira; Rolim, 2020).

Álvaro Chrispino (2007), pesquisador brasileiro na área de conflitos no ambiente escolar, alerta que, muitas vezes, a equipe escolar lida com situações conflituosas por meio de abordagens punitivas ou, em outros momentos, ignorando sua existência – o que dificulta a resolução dos problemas e pode até agravá-los. Autores como Gomes e Lobato (2021) e Chrispino (2007) alertam para a importância de se conhecer as maneiras como a comunidade escolar enfrenta os conflitos, bem como para a necessidade de capacitar os profissionais da educação para lidar com eles de forma eficaz.

A capacitação dos profissionais da educação para lidar com conflitos é essencial, pois as formações e práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na promoção de ambientes escolares saudáveis (Chrispino; Dusi, 2008; Gomes; Lobato, 2021).

Nesse sentido, a ampliação do tempo de convivência como é o caso do ensino médio integral apresenta oportunidades valiosas para implementar práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a mediação e o fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos (Chrispino, 2007; Gomes; Lobato, 2021; Sales, 2007). Essas iniciativas são essenciais para combater a violência e promover uma cultura escolar acolhedora. No entanto, mais tempo na escola pode aumentar os desafios de gestão de conflitos. Sem estratégias pedagógicas robustas, a convivência prolongada pode intensificar tensões relacionadas à diversidade, pressão acadêmica e dinâmicas interpessoais (Jeffrey; D'Avila; Souza, 2021; Casagrande; Alonso, 2019; Ferreira; Ramos, 2018). Isso evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação de professores, garantindo que estejam preparados para transformar potenciais fontes de tensão em oportunidades de aprendizado e crescimento coletivo (Gomes; Lobato, 2021; Pocker, 2017).

A existência do conflito é um componente intrínseco à dinâmica social e educacional, mas lidar com esses conflitos no ambiente escolar pode ser muito desafiador especialmente para os educadores e gestores, como destacam Chrispino (2007) e Gomes e Lobato (2021), pois a forma como são administrados pode gerar sentimentos de injustiça entre os envolvidos e, em

consequência, intensificar ainda mais os conflitos. Além disso, a escola é um espaço fundamental de socialização e de convivência com as diferenças, onde a habilidade de lidar de maneira justa e empática com os outros será ensinada não apenas pelas palavras dos professores, mas principalmente por suas ações diante de divergências reais que afetam diretamente a vida dos envolvidos.

Segundo Neves e Carvalho (2011), os conflitos nas escolas podem ser classificados em cinco categorias: individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. Os conflitos individuais podem surgir entre indivíduos devido a choques de personalidade, hostilidade ou falta de cooperação. Já os conflitos individuais-funcionais podem ocorrer devido ao desempenho ineficiente, gerando tensão e ansiedade. Além disso, há os conflitos individuais-grupais, que se manifestam através do isolamento do indivíduo em relação ao grupo ou falta de sintonia com ele. Esses tipos de conflitos podem surgir entre professores, alunos, pais e a comunidade escolar.

Segundo Ceccon *et al.* (2009), em algumas escolas, os profissionais têm dificuldade para reconhecer e lidar com conflitos. Nelas, se manifestam: incoerências entre os membros da equipe escolar; aulas que não têm sentido para os alunos; faltam oportunidades para os alunos se expressarem ou fazerem escolhas, uma vez que as regras são impostas e não discutidas. Essas questões, muitas vezes, por não receberem a devida atenção, acabam gerando ainda mais conflitos no ambiente escolar.

Gomes e Lobato (2021), ao investigarem os conflitos escolares no contexto pós-pandemia, destacam que professores e gestores frequentemente expressam sentimentos de inabilidade e impotência diante da violência nas escolas. Para os autores, compreender como a comunidade escolar enfrenta essas situações é essencial para identificar lacunas, entender as estratégias adotadas e promover ambientes mais seguros e acolhedores. A falta de preparo técnico leva muitos profissionais da educação a recorrerem a agentes externos, como secretarias de educação ou especialistas, buscando apoio para lidar com situações complexas (Gomes; Lobato, 2021). No entanto, os autores alertam para os limites dessa dependência, uma vez que essas instâncias externas nem sempre compreendem as dinâmicas internas e as especificidades de cada escola, o que pode comprometer a eficácia das intervenções.

Ainda segundo Gomes e Lobato (2021), abordagens e estratégias internas que fortaleçam os próprios educadores são as mais promissoras. Isso inclui investimentos em formação continuada, criação de espaços para diálogo e reflexão, bem como o desenvolvimento de protocolos de mediação de conflitos. São os profissionais da educação, com sua vivência

cotidiana nas escolas, que possuem maior potencial para promover um ambiente escolar seguro, harmônico e favorável ao aprendizado (Gomes; Lobato, 2021).

Por fim, Gomes e Lobato (2021) ressaltam que as práticas escolares no Brasil ainda refletem uma cultura marcada por raízes antidialógicas herdadas do passado colonial, escravocrata e autoritário. Métodos tradicionais de resolução de conflitos ainda predominam, com pouco espaço para alternativas mais equitativas e restaurativas. Tal cenário reforça a urgência de uma formação docente que vá além da técnica, preparando os educadores para reconhecer e intervir criticamente nas estruturas de desigualdade e violência simbólica presentes nas escolas (Gomes; Lobato, 2021).

No contexto escolar, todas estas perspectivas de conflito podem se manifestar, especialmente no modelo de tempo integral, que intensifica a convivência entre os diferentes atores. Mas como essa intensificação da convivência no tempo integral influencia a dinâmica dos conflitos? A seguir, aprofundaremos a discussão sobre o EMTI, considerando seus desafios e potencialidades na gestão de conflitos.

#### **4. O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**

No contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o aumento do tempo de convivência escolar oferece um espaço potencial para práticas inovadoras, mas também exige educadores ainda mais preparados para lidar com os desafios ampliados, como conflitos interativos e diversidades culturais. Jeffrey, D'Avila e Souza (2021) apontam para os desafios da implementação do EMTI no Brasil, enquanto Quintão, Cruz e Costa (2024) destacam seus resultados positivos. A Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, também trouxe mudanças significativas para o EMTI, gerando debates sobre sua eficácia e impacto no ensino básico (Casagrande; Alonso, 2019; Ferreira; Ramos, 2018). Logo, é crucial problematizar como essa intensificação da convivência no tempo integral influencia a dinâmica dos conflitos e como os educadores percebem e lidam com esses conflitos na prática.

Os desafios do tempo integral incluem a intensificação da convivência entre alunos e professores, o que pode aumentar as chances de conflitos interpessoais, especialmente devido a diferenças de personalidade, estilos de aprendizagem e expectativas. Além disso, o gerenciamento do tempo é um aspecto complexo, pois exige um planejamento cuidadoso para equilibrar as atividades acadêmicas, as extracurriculares e o tempo livre dos alunos, o que pode gerar conflitos em relação à organização e à gestão desse tempo. A diversidade de atores

presentes no ambiente escolar, como professores, monitores, coordenadores e gestores, também impõe mais desafios, uma vez que exige uma comunicação clara e eficiente para evitar conflitos de papéis e responsabilidades. Outro desafio relevante é a pressão por resultados acadêmicos, uma vez que há uma expectativa de que o tempo integral proporcione melhores desempenhos. Essa pressão pode gerar conflitos relacionados ao desempenho dos alunos e à avaliação, afetando o clima escolar (Chrispino, 2007; Gomes; Lobato, 2021; Jeffrey; D'Avila; Souza, 2021; Coelho, 2009; Casagrande; Alonso, 2019).

Por outro lado, o tempo integral apresenta diversas potencialidades que podem ser aproveitadas na gestão de conflitos. A principal delas é a oportunidade ampliada para o diálogo. O maior tempo de convivência entre alunos, professores e gestores permite a criação de espaços para resolução de conflitos por meio do diálogo e da mediação (Chrispino, 2007; Gomes; Lobato, 2021). Além disso, o tempo integral favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de problemas, que são essenciais para a prevenção e gestão de conflitos (Gomes; Lobato, 2021). A possibilidade de construir um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo também é destacada por Jeffrey, D'Avila e Souza (2021), promovendo o respeito à diversidade e relações interpessoais mais saudáveis. Por fim, a flexibilidade do tempo integral abre espaço para práticas pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem colaborativa e a personalização do ensino, conforme sugerido por Casagrande e Alonso (2019), o que contribui para a redução de conflitos e a criação de um clima escolar mais positivo.

No Brasil, a Educação Integral é promovida tanto por redes públicas quanto privadas, com apoio de secretarias de educação na criação de projetos escolares, como as escolas de EMTI. Apesar de iniciativas para ampliar a jornada escolar visando uma formação integral, há poucos avanços significativos devido a instabilidades governamentais e a ausência de um sistema pedagógico consolidado que articule objetivos claros para enfrentar desafios socioeconômicos (Jeffrey; D'Avila; Souza, 2021; Coelho, 2009).

O EMTI tem demonstrado resultados positivos significativos no Brasil (Quintão, Cruz, Costa, 2024). Esse modelo foi implementado como política pública para combater problemas como baixos índices de aprendizagem e altas taxas de evasão escolar, comuns em regiões economicamente vulneráveis. Em Pernambuco, pioneiro na adoção do ensino médio integral em 2008, o impacto foi evidente. O estado passou do 22º para o 3º lugar no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o ensino médio, com crescimento contínuo tanto em matrículas quanto em desempenho acadêmico. Outros estados no Nordeste também tiveram progressos consideráveis no Ideb ao expandir o número de escolas

e matrículas no modelo integral (Brasil, 2024).

Pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelaram que alunos de escolas integrais têm maior probabilidade de ingressar no ensino superior e de obter melhores salários no futuro. Além disso, a equidade racial e a inclusão social foram destacadas como resultados positivos desse modelo. Apesar dos custos adicionais associados ao tempo integral, como remuneração de professores e merenda, o impacto na redução da evasão e repetência justifica o investimento (Brasil, 2024).

A Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, propôs mudanças significativas, como a ampliação da carga horária – sendo 1.800 horas dedicadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 1.200 horas para itinerários formativos. Esses itinerários buscam integrar ensino científico e técnico-profissional, promovendo formação integral e escola em tempo integral. No entanto, essa divisão gerou debates sobre sua eficácia e impacto no ensino básico (Casagrande; Alonso, 2019; Ferreira; Ramos, 2018; Silva, 2018).

O estudo de Durço e Carvalho (2024) explora as escolas de EMTI no Brasil, analisando a relação entre evasão escolar, itinerários formativos e formação integral. Os autores ressaltam os desafios enfrentados por estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo, além das dificuldades institucionais em implementar os cinco itinerários previstos pela BNCC. Esses fatores limitam a oferta de uma educação humana justa e democrática. Dialogando com princípios históricos, como a Paidéia grega, o artigo reforça a necessidade de políticas educacionais inclusivas que promovam justiça social e formação cidadã plena.

No texto de Andrade e Duarte (2023), as autoras analisam as reformas do Ensino Médio no Brasil nos últimos 25 anos, com foco na Lei nº 13.415/2017, aprovada sob influência de um projeto político ultraliberal. A reorganização curricular introduziu os itinerários formativos, que flexibilizaram o currículo, mas reduziram a relevância de disciplinas críticas como Filosofia e História. O EMTI foi criticado por sua implantação limitada e incompatível com a realidade socioeconômica, agravando a exclusão escolar. A Reforma favoreceu interesses empresariais e seguiu diretrizes de organismos internacionais, sem diálogo amplo com a sociedade.

Mesmo diante de adversidades, seria essencial que as escolas de Ensino Médio oferecessem todos os cinco itinerários formativos propostos, com estrutura adequada e professores valorizados (Ferreira; Ramos, 2018). Porém, um estudo sobre escolas do Ceará, baseado no Ideb de 2019, aponta desafios agravados pela pandemia da COVID-19 (Vieira; Andrade; Vidal, 2022). Além disso, os itinerários, apesar de possibilitarem escolhas individuais, podem incentivar práticas competitivas e pouco focadas na formação social,

política e cidadã dos estudantes, segundo Cardoso, Oliveira e Oliveira (2021).

Santos e Brennand (2023) discutem a violência escolar, especialmente em escolas de tempo integral (ETIs) e seu papel na prevenção e combate a comportamentos disruptivos. O estudo analisa como a ampliação do tempo escolar pode ser uma estratégia para enfrentar a violência, com foco em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. A pesquisa busca mapear as tipologias de violência vivenciadas nas instituições, oferecendo dados para apoiar políticas públicas que integrem as ETIs no enfrentamento desse fenômeno.

A educação integral visa o desenvolvimento completo dos indivíduos, abrangendo aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. Ao ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, as políticas de tempo integral têm buscado utilizar tal aspecto como estratégia de melhoria da qualidade educacional e proteção social, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade (Jeffrey, D'Avila; Souza, 2021; Santos; Brennand, 2023).

Essas políticas reconhecem as desigualdades entre diferentes grupos sociais e enfatizam a importância da educação integral na prevenção de comportamentos prejudiciais. Contudo, autores como Ferreira e Ramos (2018) e Durço e Carvalho (2024) alertam que a convivência prolongada nas ETIs, sem suporte pedagógico e estrutural adequado, pode intensificar tensões e conflitos no ambiente escolar.

A violência escolar, uma das manifestações mais extremas dos conflitos, também exige atenção no contexto do EMTI. Autores como Crochik (2015) e Santos e Brennand (2023) discutem a violência escolar e seu papel na prevenção e combate a comportamentos disruptivos. Como o tempo integral pode influenciar na ocorrência de violência escolar? Quais as estratégias de prevenção e intervenção mais adequadas para esse modelo educacional? Para responder a essas perguntas, seguimos para a próxima seção com breve descrição teórica e estudos sobre o tema.

## **5. Violência escolar**

O tempo integral, ao aumentar o tempo de convivência entre alunos e professores, pode intensificar as interações e, conseqüentemente, as chances de conflitos, incluindo a violência escolar. A proximidade física e o contato mais frequente podem levar a desentendimentos e atritos, especialmente entre estudantes com diferentes personalidades e históricos. A formação de grupos, as disputas por poder e as dificuldades de comunicação podem criar um clima propício à violência, especialmente entre adolescentes que ainda estão desenvolvendo suas

habilidades socioemocionais. O contexto social dos alunos, que muitas vezes trazem para a escola as violências vivenciadas em seus lares e comunidades, pode influenciar a ocorrência de violência escolar no tempo integral. A falta de recursos, a desigualdade social e a exposição à violência no entorno podem contribuir para a reprodução de comportamentos violentos dentro da escola.

No entanto, o tempo integral oferece um espaço privilegiado para o diálogo e a resolução de conflitos, como forma de prevenir e intervir na violência escolar. A maior disponibilidade de tempo permite que professores e gestores estejam mais próximos dos alunos, identificando e intervindo precocemente em situações de conflito. As atividades extracurriculares e o tempo de convivência em tempo integral permitem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a assertividade, que contribuem para a prevenção da violência. A construção de um ambiente acolhedor e inclusivo é fundamental para a prevenção da violência escolar no tempo integral.

Sob uma perspectiva teórico-crítica, a violência escolar tem sido analisada especialmente por meio de duas manifestações principais: o *bullying* e o preconceito (Crochik, 2015).

O *bullying* é descrito como uma agressão sistemática contra alvos percebidos como mais frágeis, sem necessariamente se vincular a atributos específicos como raça, gênero ou orientação sexual. Essa violência reflete uma agressividade pouco elaborada, na qual o agressor raramente apresenta justificativas claras ou estereotipadas para suas ações. Pesquisas, como a de Dias, Dadico e Casco (2020), apontam que essa ausência de explicações reflete a falta de motivações bem definidas por parte do autor do *bullying*.

Por outro lado, o preconceito se caracteriza como uma atitude estruturada em três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental (Krech; Crutchfield; Ballachey, 1975). A dimensão afetiva refere-se ao desprezo, hostilidade ou frieza dirigidos ao alvo. A dimensão comportamental se manifesta em atos de discriminação, como segregação (exclusão do grupo). Já a dimensão cognitiva abrange os estereótipos e as justificativas que sustentam o preconceito, mesmo que baseadas em premissas equivocadas. Segundo Crochik (2015), a violência de preconceito não é motivada pelas características reais da vítima, mas por projeções psíquicas de medos, desejos ou inseguranças, particularmente no caso do preconceito de gênero, direcionado a mulheres ou pessoas fora dos padrões heteronormativos.

Tanto o *bullying* quanto o preconceito mostram que a violência transcende fatores puramente racionais ou ideológicos, envolvendo também aspectos psicológicos dos agressores, moldados pelas relações sociais e culturais. Assim, compreender os elementos ideológicos que

alimentam essas agressões é fundamental para desconstruir a visão simplista de que sua origem reside exclusivamente em motivações psíquicas isoladas do contexto social (Crochik, 2019).

Não se deve confundir violência com conflito, uma vez que este último representa uma dinâmica de oposição ou desacordo, enquanto a violência se manifesta de maneiras diversas nas relações sociais. A violência, por sua natureza ambígua, não pode ser compreendida a partir de uma única perspectiva, pois, como argumenta Maffesoli (1987), ela possui simultaneamente aspectos de utilidade e destruição. Além disso, de acordo com Freitas (2003), a violência é impossível de ser conceituada de forma única, pois seu significado é plural e mediado por diferentes contextos e interpretações, refletindo uma gama de usos e ambivalências. É nesse sentido que Michaud (1989), discorrendo sobre o sentido etimológico do termo, diz:

‘Violência’ vem do latim ‘violentia’, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo ‘violare’ significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a ‘vis’ que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra ‘vis’ significa força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital (Michaud, 1989, p. 8).

Os conflitos mal resolvidos na escola podem gerar violências mais graves, sejam elas físicas ou não. Assim também, os preconceitos que não são questionados ou base de reflexões coletivas no contexto escolar favorecem práticas de bullying, que são também uma forma de violência. Conhecer essas situações, diferenciá-las e saber atuar diante delas é uma tarefa importante dos educadores, o que ressalta a importância destes estudos no ambiente escolar.

## **6. Considerações finais**

Este artigo buscou contribuir para o objetivo de identificar diferentes formas de classificação dos conflitos, ao apresentar as diferentes definições e tipologias, as diversas abordagens de gestão, as especificidades do EMTI e a relação entre conflito e violência, com base em autores como Berg (2012), Moore (1998), Chrispino (2007), Neves e Carvalho (2011), Gomes e Lobato (2021), Jeffrey, D'Avila e Souza (2021), Casagrande e Alonso (2019), Tortorelli, Carreiro e Araújo (2010) e Crochik (2015). Tal base teórica e conceitual será fundamental para a construção da revisão de literatura, no artigo 2, e para a análise dos dados da pesquisa de campo, apresentada no artigo 3, visando a compreensão das percepções e práticas dos educadores em relação aos conflitos no ambiente escolar.

Conclui-se que os conflitos no ambiente escolar são multifacetados e exigem dos educadores habilidades para a escuta, o diálogo e a mediação. A convivência prolongada no modelo de tempo integral e as diversas especificidades presentes no contexto do EMTI apresentam tanto desafios quanto possibilidades para o fortalecimento de uma cultura de paz.

A violência escolar tem um impacto negativo no bem-estar e no desempenho acadêmico, e sua prevenção é crucial para a saúde mental e física dos envolvidos. Além disso, a maneira como a escola lida com os conflitos reflete e molda a cultura institucional, fortalecendo a identidade escolar como um lugar de aprendizagem e inclusão. A abordagem construtiva e colaborativa dos conflitos promove um clima positivo onde as diferenças são respeitadas e a convivência harmônica é valorizada.

Logo, a análise e gestão dos conflitos no ambiente escolar são essenciais para garantir um espaço de aprendizado saudável, seguro e produtivo para todos os envolvidos. Quando os conflitos são tratados de maneira adequada, é possível transformar situações potencialmente negativas em oportunidades para o desenvolvimento da empatia, compreensão e cooperação entre estudantes, educadores e demais membros da comunidade escolar. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente de respeito mútuo, fundamental para o aprendizado. Além disso, a gestão dos conflitos oferece aos alunos e educadores a chance de desenvolverem habilidades socioemocionais como resolução de problemas, comunicação eficaz, empatia e negociação, competências essenciais para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de interagir de forma construtiva e contribuir para um ambiente justo e harmonioso.

## 7. Referências

AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta. **Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir**. Porto: Edições Asa, 2002.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120376, 2023.

BERG, E. A. **Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia**. Curitiba: Juruá, 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral: resultados e perspectivas**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ensino-medio-integral/indicadores-2024.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BURBRIDGE, Anna; BURBRIDGE, Richard Marc. **Gestão de conflitos**. São Paulo: Saraiva Uni, 2012.

CARDOSO, Shirley Sheila; OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. JUVENTUDES E NEOLIBERALISMO: INTERFACES PARA PENSAR O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 57-73, set. 2021.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 69, p. 583-599, 2019.

CECCON, Claudia *et al.* **Conflitos na escola, modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar**. São Paulo: CECIP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos na organização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

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

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.

CROCHIK, José L. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CROCHIK, José L. Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 30, n. 29, p. 1-11, 2019.

DIAS, Tainá F.; DADICO, L. S.; CASCO, F. D. *Bullying* na escola: um estudo exploratório sobre a relação entre *bullying* e características sociodemográficas, vitimização por pares e saúde mental em estudantes brasileiros. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 12, n. 2, p. 129-145, 2020.

DURÇO, João Victor Nunes; CARVALHO, Taina Durço de. Escolas de Ensino Médio em tempo integral no Brasil: uma revisão de literatura. **Aquila**, n. 31, p. 197-210, 2024.

FERNANDES NETO, Álvaro Francisco. Gestão de conflitos. **Thesis Revista Eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2005.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FREITAS, Tânia. A violência e a escola: novas perspectivas para a ação. In: ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria Goretti (Orgs.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003, p. 43-95.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo social**: um convite ao diálogo. Trad. Gabriel Fairman. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GOMES, Hélio M.; LOBATO, Valéria S. Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 555-579, set./dez. 2021.

JEFFREY, Debora Cristina; D'AVILA; Carolina Machado; SOUZA, Suelen Batista de. A educação integral em estados brasileiros: uma análise de discursos e redes constituídas. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 15, n. 2, 2021.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O indivíduo na sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MAFFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

MARTA, C. B.; LACERDA, A. C. de; CARVALHO, A. C.; STIPP, M. A. C.; LEITE, J. L. Gestão de conflitos: competência gerencial do enfermeiro. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental (Online)**, Rio de Janeiro, v. 2, ed. supl., p. 604-608, 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/1062>. Acesso em: 24 set. 2024.

MCINTYRE, Susan E. Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. **Revista de Análise Psicológica**, v. 25, n. 2, p. 295-305, 2007.

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

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

NEVES, C. M.; CARVALHO, A. M. **Conflitos em contextos escolares: um guia para a intervenção**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, V. H. N.; ROLIM, M. C. Violência nas escolas: um olhar para o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 955-973, 2020.

POCKER, E. P. **O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

QUINTÃO, J. M.; CRUZ, T. M. S.; COSTA, M. C. N. Impacto do Ensino Médio em tempo integral: um estudo sobre os efeitos do programa em Pernambuco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, n. 270, p. 261-281, 2024.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis: Conceito, 2007.

SANTOS, M. E. M.; BRENNAND, E. G. G. Violência escolar na perspectiva das Escolas em Tempo Integral. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2023, João Pessoa, PB. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_E\\_V185\\_MD1\\_ID6758\\_TB2169\\_19112023201136.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_E_V185_MD1_ID6758_TB2169_19112023201136.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ProEMI e o Ensino Médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p.727-754, 2018.

TORTORELLI, Mariana Fernandes Prado; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; ARAÚJO, Marcos Vinícius de. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 1, p.32-42, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; VIDAL, Eloisa Maia. Desafios de implementação e reforma no Ensino Médio: o caso do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2235-2253, 2022.

## ARTIGO 2 – EXPLORANDO ESTRATÉGIAS NA GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

**Resumo:** Este artigo apresenta uma revisão de literatura com o objetivo de mapear e analisar as principais abordagens, estratégias e desafios relacionados à gestão de conflitos no ambiente escolar, especialmente no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A motivação para essa investigação parte do reconhecimento de que, embora os conflitos façam parte do cotidiano escolar, sua gestão ainda apresenta lacunas importantes, especialmente no que se refere à formação dos educadores e ao uso de práticas efetivas de mediação e justiça restaurativa. O tema da pesquisa permanece centrado na gestão de conflitos escolares. O problema que orienta esta etapa é: quais estratégias de gestão de conflitos têm sido discutidas e aplicadas em escolas, segundo a literatura científica recente? O objetivo principal do artigo é identificar tendências, lacunas e contribuições da produção acadêmica relacionada à gestão de conflitos escolares. Os objetivos específicos incluem: reconhecer as abordagens predominantes, identificar as práticas mais recorrentes e compreender os desafios apontados pelos estudos analisados. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, com levantamento de artigos nas bases de dados da CAPES, SciELO e Google Acadêmico. O recorte temporal compreendeu o período de 2013 a 2023 e os critérios de inclusão envolveram estudos publicados em português, com foco em escolas públicas e temáticas diretamente relacionadas à mediação de conflitos, justiça restaurativa, violência escolar e estratégias pedagógicas de resolução de conflitos. Como resultado, a análise evidenciou que as abordagens dialógicas e restaurativas vêm ganhando espaço na literatura, mas ainda convivem com práticas tradicionais e punitivas. A maior parte dos estudos valoriza o papel do diálogo, da escuta ativa e da mediação como estratégias promissoras, embora também denunciem a ausência de formação adequada dos profissionais da educação e a carência de políticas institucionais efetivas para a promoção da cultura de paz. Observou-se a necessidade de algumas escolas em deslocar a responsabilidade da gestão de conflitos para fora da escola – buscando auxílio de secretarias, conselhos tutelares ou forças policiais – revelando uma fragilidade interna nas práticas pedagógicas e relacionais. O Construcionismo Social contribui para refletir sobre essa fragilidade, ao reforçar que as realidades escolares são construídas nas interações cotidianas, e que soluções sustentáveis requerem a valorização dos sujeitos e das relações. Conclui-se que, embora existam propostas consistentes na literatura, ainda é necessário fortalecer os investimentos em formação continuada, sistematização de práticas mediadoras e valorização de processos colaborativos dentro das escolas.

Palavras-chave: Mediação; Resolução de conflitos; Ambiente educacional.

## 1. Introdução

A gestão de conflitos no ambiente escolar constitui um eixo fundamental para a consolidação de um espaço educacional mais inclusivo, democrático e promotor da cultura de paz. Em instituições de ensino, particularmente nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), onde a convivência entre os sujeitos escolares é prolongada e intensificada, os conflitos tornam-se não apenas inevitáveis, mas também mais complexos em sua dinâmica e impacto. Reconhecendo que os conflitos fazem parte da vida escolar cotidiana, emerge a necessidade de analisar criticamente as estratégias empregadas para sua mediação e resolução, bem como os desafios enfrentados no âmbito institucional e pedagógico.

A presente investigação tem por objetivo mapear e analisar as principais abordagens, estratégias e desafios relacionados à gestão de conflitos no contexto escolar, a partir de uma revisão da literatura acadêmica produzida entre os anos de 2013 e 2023. Considera-se como problema de pesquisa: quais estratégias de gestão de conflitos têm sido discutidas e aplicadas em escolas públicas brasileiras, segundo a literatura científica recente? Nesse sentido, busca-se compreender os caminhos já trilhados no campo educacional, com ênfase nas práticas mediadoras, nas ações restaurativas e na formação docente como dimensões centrais para a consolidação de práticas eficazes de resolução de conflitos.

Adotando uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, o estudo fundamenta-se em levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando critérios de inclusão voltados à relevância temática, ao rigor metodológico e à aderência ao contexto das escolas públicas.

A revisão aqui apresentada, além de sintetizar tendências e lacunas da produção acadêmica, visa oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em vigor. Ao articular os princípios do Construcionismo Social, o estudo reforça a ideia de que os conflitos e suas soluções são construídos nas interações cotidianas, exigindo o reconhecimento dos sujeitos, das suas vozes e da complexidade das relações que permeiam o espaço escolar.

Assim, este artigo contribui para a fundamentação da pesquisa empírica subsequente, bem como para a construção de propostas mais eficazes e contextualizadas para a gestão de conflitos no âmbito educacional.

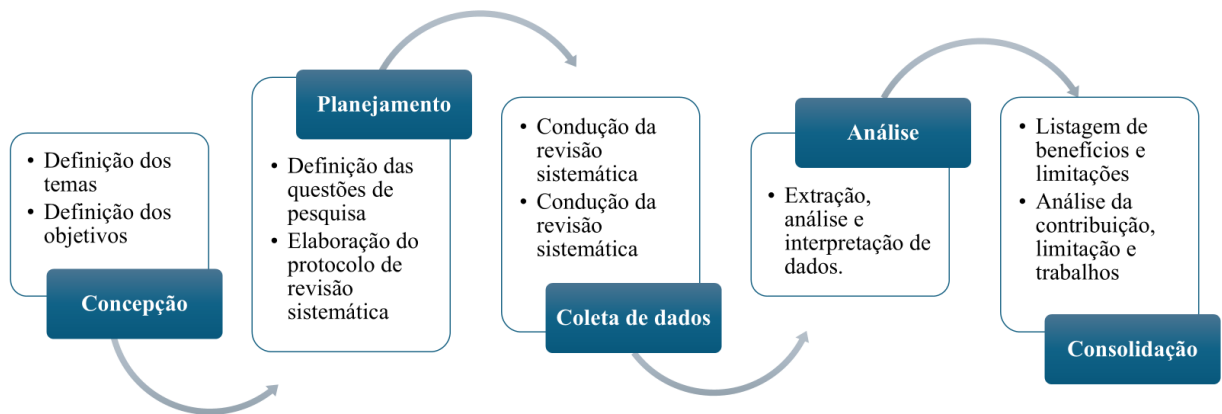
## 2. Caminhos da pesquisa: uma revisão de literatura

A gestão de conflitos no ambiente escolar é um aspecto fundamental para promover um ambiente educacional saudável, onde alunos e profissionais possam prosperar (Morgado; Oliveira, 2009; Gomes; Lobato, 2021). A escola é um lugar onde diariamente convivem pessoas com diferentes características, educações, religiões e personalidades. Entre tantas diferenças, é natural que surjam divergências das mais diversas espécies. É imprescindível, então, a boa administração dos conflitos que venham a surgir para que a harmonia e o respeito estejam presentes no ambiente escolar e não interfiram no processo de ensino-aprendizagem (Sales; Alencar, 2004).

Ao longo da última década, tem-se observado um crescente interesse nesse tema, impulsionado pela necessidade de promover relações interpessoais saudáveis, prevenir a violência escolar e cultivar uma cultura de paz dentro das instituições de ensino (Jones, 2004). A educação baseada em propostas de resolução de conflitos está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar bases para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas.

Portanto, com o propósito de conhecer as estratégias utilizadas na gestão de conflitos, este artigo busca realizar uma revisão da literatura acadêmica relacionada à gestão de conflitos nas escolas, com foco específico nas estratégias empregadas pelos educadores do ensino médio em tempo integral. A partir da análise da literatura, será possível identificar as principais tendências e desafios na gestão de conflitos, bem como as estratégias mais eficazes para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso. Sendo assim, descrevemos os passos do processo de revisão durante a condução deste trabalho, com o intuito de aumentar a confiabilidade dos resultados alcançados e permitir a replicabilidade desde estudo por outros pesquisadores. A seguir, na Figura 1, apresenta-se uma imagem que busca elucidar o passo a passo utilizado pela pesquisadora ao fazer a revisão de literatura.

**Figura 1 – Ciclo de desenvolvimento da pesquisa para construção da revisão**



Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.1. Procedimentos metodológicos

Agora, vamos seguir detalhando um pouco mais os procedimentos metodológicos adotados. Sabe-se que a presente revisão tem como propósito realizar uma análise da produção acadêmica relacionada à gestão de conflitos no ambiente escolar, com foco específico nas estratégias utilizadas pelos educadores no contexto do ensino médio em tempo integral. Conforme ressaltado por Spink (2013), os levantamentos bibliográficos representam práticas que se desdobram tanto na fase inicial quanto ao longo da condução de um projeto de pesquisa. Tais atividades têm como objetivo fornecer suporte para a elaboração e execução do estudo, ao mesmo tempo em que possibilitam um profundo entendimento da produção discursiva presente na literatura científica. Esses estudos são essenciais para reconhecer os avanços e limitações na produção de uma temática específica, com o propósito de expandir o campo de conhecimento (Spink, 2013).

Na fundamentação do estudo, optou-se por consultar fontes de informação científica nas bases de dados da CAPES, SciELO e Google Acadêmico. A escolha dessas plataformas se deu com base em critérios como abrangência temática, acesso a publicações revisadas por pares, indexação reconhecida e presença de periódicos com alta qualificação no sistema Qualis-CAPES. Além disso, foram priorizados estudos com metodologia claramente descrita, relevância para o tema da gestão de conflitos escolares e aderência ao escopo da pesquisa. Tais critérios visam garantir a qualidade, confiabilidade e atualidade das evidências selecionadas.

A base de dados da CAPES é reconhecida pela sua vasta gama de publicações científicas

e representa um recurso consolidado no meio acadêmico brasileiro, oferecendo acesso a pesquisas de alta qualidade. Por sua vez, a SciELO destaca-se por sua ampla cobertura de periódicos científicos, abrangendo uma variedade de disciplinas e contribuições internacionais. Finalmente, o Google Acadêmico, com sua interface de busca generalizada, complementa esses esforços ao facilitar o acesso a uma diversidade de fontes acadêmicas, contribuindo para a profundidade do embasamento teórico da pesquisa.

A delimitação temporal adotada abrange o período de 2013 a 2023. Essa escolha se fundamenta na necessidade de contemplar uma década de produção científica recente, marcada por transformações significativas no campo da educação básica brasileira, como a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o crescimento das escolas de tempo integral e os impactos da pandemia de COVID-19 no ambiente escolar. O recorte também visa garantir a atualidade das estratégias de gestão de conflitos analisadas. Já o recorte temático e espacial se concentrou em estudos realizados especificamente no contexto do EMTI, por ser o foco desta investigação.

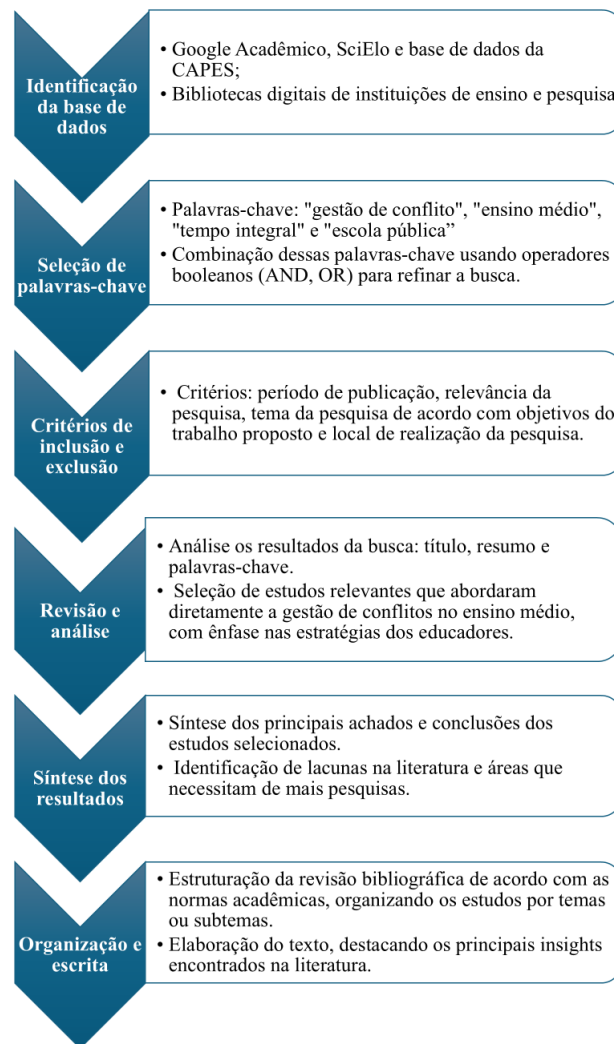
Uma adaptação da Metodologia PRISMA (Moher; Liberati; Tetzlaff; Altman, 2009) foi utilizada para a revisão de literatura, com critérios de inclusão baseados em artigos que atendiam a requisitos específicos, como a relevância e a qualidade metodológica, para garantir uma análise mais rigorosa e precisa dos dados encontrados. No processo de busca por artigos, teses e dissertações sobre gestão de conflitos, foi adotada uma abordagem de seleção de palavras-chave específicas, com o objetivo de refinar os resultados.

O emprego do operador booleano "AND" foi crucial para a concatenação desses termos nas três bases de dados selecionadas. Dentre as combinações adotadas, destacamos as seguintes: (a) "gestão de conflito" AND "ensino médio" AND "tempo integral"; (b) "gestão de conflito" AND "ensino médio"; (c) "gestão de conflitos" AND "ensino médio" AND "escola pública". A utilização do operador booleano "AND" nas referidas combinações de palavras-chave possibilitou uma busca focalizada em resultados mais específicos, permitindo a seleção de estudos científicos pertinentes à gestão de conflitos no contexto escolar, especialmente no que tange às estratégias empregadas pelos educadores do ensino médio.

Com o intuito de estabelecer parâmetros adequados para a seleção de estudos pertinentes à pesquisa, foram delineados critérios específicos durante a etapa de inclusão de artigos e dissertações e teses online, integralmente disponíveis, no período de 2013 a 2023, no âmbito da educação, políticas públicas, direito e serviço social. O processo de seleção dos trabalhos foi conduzido em duas fases distintas. Na primeira etapa, procedeu-se à identificação da presença das palavras-chave nos títulos ou resumos, visando avaliar a adequação e pertinência dos

estudos em relação ao tema de pesquisa em pauta. Na segunda etapa, foram estabelecidos critérios adicionais para a seleção dos trabalhos, incluindo a leitura dos objetivos delineados, a metodologia adotada, os resultados obtidos e as sugestões para investigações futuras. A Figura 2 mostra de forma resumida o protocolo seguido para realização desta revisão.

**Figura 2 – Protocolo para realização da revisão do estudo**



Fonte:

Adaptado de Moher; Liberati; Tetzlaff; Altman, 2009.66

Inicialmente, foram identificados 604 trabalhos na base do Google Acadêmico, 1 na base de periódicos da CAPES e nenhum na base SciELO, totalizando 605 trabalhos. Desses, 86 foram selecionados inicialmente entre artigos, dissertações e teses para análise, considerando os critérios utilizados para essa pesquisa. Após uma análise mais detalhada, constatou-se que 2

trabalhos possuíam datas anteriores ao período de interesse e foram excluídos, resultando em 84 trabalhos. Esse conjunto incluía 36 artigos, 4 teses de doutorado, 29 dissertações de mestrado, 1 resumo científico e 14 trabalhos de conclusão de curso.

Posteriormente, 50 trabalhos foram excluídos por terem um lapso temporal diferente do objetivo da pesquisa, e 1 dissertação produzida fora do país, além de trabalhos com temas não relacionados à pesquisa, como educação infantil, ensino fundamental, ensino técnico e ensino de jovens e adultos. Após essa seleção, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos restantes, de acordo com os temas e objetivos da pesquisa, resultando na escolha de 19 trabalhos desenvolvidos em escolas do ensino médio em tempo integral, no Brasil, no período de 2013 a 2023. O número final de trabalhos selecionados foi de 8 artigos científicos e 11 teses e dissertações com temáticas abordadas neste estudo, todos provenientes da base do Google Acadêmico.

Para uma melhor organização, os dados bibliográficos relativos aos estudos selecionados para a presente revisão estão apresentados a seguir. O Quadro 1 foi elaborado com informações referentes aos artigos, dispostos em ordem cronológica, incluindo detalhes sobre a revista, título e autoria, enquanto o Quadro 2 traz as dissertações. Ambos os quadros fornecem uma perspectiva abrangente da distribuição temporal e espacial das obras científicas consideradas elegíveis, em conformidade com os critérios predefinidos para inclusão.

**Quadro 1 – Distribuição temporal dos artigos selecionados por ano de publicação e detalhes bibliográficos**

<b>Ano</b>	<b>Revista</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Área de concentração</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>
2023	Inovação e Tecnologia Social	Práticas de Justiça Restaurativa em escolas de ensino médio: estratégias de intervenção no contexto escolar	Annamaria Machado Batista, Luiza Possati Souto, Sonia Aparecida da Costa Fengler e Marta Estela Borgmann	Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
2020	Pensar Revista de Ciência Jurídicas	Direito à educação e a arte como instrumento para o desenvolvimento de habilidades em gestão de conflitos em jovens do ensino médio	Lilia Maia de Moraes Sales e Rafaela Mota Holanda	Direito	Universidade de Fortaleza
2020	Inovação e Tecnologia Social	Políticas públicas: violência e mediação de conflitos no ensino médio	Assis Adams da Silva Barreto e Antônio Germano Magalhães Junior	Tecnologia	Universidade Estadual do Ceará
2018	Educação e Realidade	Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola	Marilda da Silva e Adriele Gonçalves da Silva	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - Unesp
2016	Educação em Perspectiva	Práticas de Comunicação de diretores escolares e mediação de conflitos	Débora Oliveira Diogo e Vanda Mendes Ribeiro	Educação	Universidade Federal de Viçosa
2016	Educar em Revista	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas	Ângela Maria Martins e Cristiane Machado	Educação	Universidade Cidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas
2016	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação	Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo	Roberto Alves Gomes e Ângela Maria Martins	Educação	Centro Universitário de Votuporanga
2013	Práxis Educativa	O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola	Jean Mac Cole Tavares Santos e Paula Janaina Meneses Rodrigues	Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaborado pela autora. Todos os trabalhos mencionados são provenientes da base de dados do Google Acadêmico e foram selecionados de acordo com os critérios estabelecidos no protocolo para esta revisão, explicados acima.

**Quadro 2 – Levantamento de Dissertações e Teses selecionadas na base de dados Google Acadêmico**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Área de concentração</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>
2023	Conflitos na Educação: potência para construção de uma cultura de paz ou manutenção da cultura da violência	Rafaela Cordeiro dos Santos	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2023	Acalmando os ânimos: Como a gestão lida com conflitos?	Marcia de Souza Coutinho	Ciências Contábeis e Administração	Fucape Pesquisa e Ensino S/A
2022	Justiça Restaurativa como prática educativa para a redução da violência em meio escolar: uma revisão das experiências brasileiras	Giovana Caixeta Warken	Educação	Universidade de Uberaba
2022	As experiências Emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos no cotidiano de sua atuação profissional	Maria do Socorro Moura Costa	Administração	Universidade Federal da Paraíba
2021	Violência Escolar e gestão de escolas públicas: percepção de gestores escolares em Montes Claros – MG	Gercilene de Freitas Dias	Educação	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
2019	Conflitos Escolares: Desafios da Profissão de professor (a) na contemporaneidade	Larissa Aparecida Milani Vivas	Educação	Universidade Federal de Lavras
2019	O diretor de turma como mediador de conflitos: um estudo de caso de uma escola de ensino médio de Caucaia	Assis Adams da Silva Barreto	Políticas Públicas	Universidade Estadual do Ceará
2019	Mediação no ensino médio público, a partir do pensamento de Étienne Le Roy	Marcia Aparecida da Silva Annunciato	Direito	Universidade de São Paulo – Faculdade de Direito
2017	O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas	Erika Pastorelli Pocker	Educação	Universidade de Taubaté
2015	Mediação de Conflitos Escolares nas práticas da orientação educacional	Adriana Janice Lenz	Educação	Universidade de Santa Cruz do Sul
2013	A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes	José Paes de Santana	Educação	Universidade Católica de Brasília

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

## **2.2. Um panorama das pesquisas utilizadas na revisão de literatura: cenários, sujeitos e metodologia**

Dessa forma, como explicado anteriormente, a revisão abrangeu 19 pesquisas realizadas entre 2013 e 2023, disponíveis em periódicos nacionais e repositórios institucionais de acesso aberto. Os estudos foram categorizados em quatro grandes áreas: Educação (12), Direito (2), Administração (2) e áreas correlatas (3). Quanto à autoria, observa-se uma predominância feminina, com 14 trabalhos desenvolvidos por pesquisadoras individuais ou grupos de pesquisadoras. No entanto, a participação masculina, embora menor, também é presente, com 4 estudos sendo resultado de pesquisas individuais ou em grupo. Um único estudo foi produzido por uma equipe mista.

Dos 19 trabalhos analisados, 13 adotaram uma abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade os significados, crenças e valores relacionados à gestão de conflitos escolares. A técnica qualitativa mais utilizada foi a entrevista como forma de coleta de dados. Além da pesquisa qualitativa, cinco estudos combinaram a revisão bibliográfica com uma abordagem descritiva e analítica. Um estudo, por sua vez, utilizou a análise documental, examinando programas governamentais, normas legais e documentos oficiais para contextualizar as políticas públicas relacionadas à gestão de conflitos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1992).

Cinco estudos concentraram-se em escolas do estado de São Paulo, na região Sudeste. Outros estados da mesma região também foram contemplados, como Minas Gerais e Espírito Santo. A região Nordeste foi representada por dois estudos, realizados no Piauí e no Ceará. Um estudo foi desenvolvido no Rio Grande do Sul (região Sul) e outro no Distrito Federal (região Centro-Oeste) e um dos trabalhos não especificou a localidade em que foi realizado.

A concentração de estudos no Sudeste, especialmente em São Paulo, pode refletir a maior produção científica nessa região. No entanto, a falta de estudos em outras regiões do país limita a generalização dos resultados. 12 publicações datam a partir de 2018, refletindo a implementação da Lei nº 13.415, de 2017. Contudo, o lapso temporal da pesquisa antes da oficialização da política tem grande relevância, pois permite compreender as bases e os desafios

do ensino integral em um contexto anterior à regulamentação. Isso justifica o uso de um intervalo temporal mais amplo, que abarca tanto o período de implementação quanto às reflexões anteriores que influenciaram as políticas públicas. O método utilizado, baseado no uso de palavras-chave, também justifica os resultados obtidos, incluindo a seleção de alguns trabalhos anteriores ao período de vigência da legislação.

### **3. Principais achados dos estudos analisados**

#### **3.1. O papel da mediação e da justiça restaurativa**

Dos 19 trabalhos analisados, 10 destacam a importância da mediação e da justiça restaurativa como ferramentas de gestão de conflitos nas escolas. A justiça restaurativa é um sistema que busca resolver conflitos através do diálogo e da negociação, envolvendo ativamente a vítima e o ofensor (Conselho Nacional do Ministério Público, 2024). Este método utiliza princípios, técnicas e atividades específicas para aumentar a conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais que motivam conflitos e violência, estruturando a solução dos danos, sejam concretos ou abstratos, de maneira ordenada e sistêmica (Comissão Nacional de Justiça, 2024).

Estudos (Batista *et al.*, 2023; Sales; Holanda, 2020; Santos, 2023; Warken, 2022; Costa, 2022; Vivas, 2019; Barreto, 2019; Annunziato, 2019; Lenz, 2015; Santana, 2013) ressaltam a relevância de abordagens como a mediação e a justiça restaurativa, para lidar com conflitos escolares. Esses autores apontam para a eficácia da mediação como uma abordagem humanizada na resolução de conflitos, especialmente no ambiente escolar. Reconhece-se a mediação como uma estratégia eficaz na prevenção de conflitos futuros e na promoção de uma cultura de paz nas escolas. No entanto, Gomes e Martins (2016) e Costa (2022) indicam que, para que essas abordagens sejam eficazes, há necessidade de desenvolver competências de comunicação e mediação de conflitos entre gestores escolares e professores. A falta de habilidades comunicativas adequadas foi identificada como uma barreira para uma gestão eficaz de conflitos.

Os estudos de Coutinho (2023), Costa (2022), Dias (2021), Martins e Machado (2016) e Gomes e Martins (2016) ressaltaram o papel central dos professores e gestores escolares na gestão de conflitos. No entanto, também reconhecem a necessidade de formação contínua e desenvolvimento de habilidades específicas, como escuta ativa, empatia e mediação, para lidar

eficazmente com situações de conflito. Esta formação desempenha um papel fundamental no fortalecimento das habilidades necessárias para gerir conflitos de forma construtiva, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Os gestores escolares enfrentam desafios significativos ao atuarem como mediadores de conflitos (Martins; Machado, 2016; Gomes; Martins, 2016). Muitas vezes, eles encontram dificuldades em desempenhar eficazmente esse papel, seja por falhas na mediação em si ou devido a resistências por parte dos profissionais envolvidos. Nesse contexto, Batista *et al.* (2023) destacam o impacto positivo da justiça restaurativa na redução da violência escolar e na restauração das relações interpessoais. No entanto, sua implementação requer uma abordagem cuidadosa, alinhada com sua proposta original e precedida por uma sensibilização adequada da comunidade escolar (Jesus *et al.*, 2024).

Vivas (2019) e Pocker (2017) destacam os desafios na implementação de estratégias de mediação como resistência à mudança, falta de recursos e capacitação inadequada. Superar esses obstáculos requer um compromisso institucional e investimento contínuo em formação para educadores e gestores escolares.

O gestor escolar desempenha um papel crucial na construção e organização da estrutura educacional. Segundo Lück (2009), é responsabilidade do gestor planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar os processos essenciais para a efetividade das ações educacionais que promovem a aprendizagem e a formação dos alunos. Além disso, cabe à gestão escolar desenvolver competências como a criatividade, a análise contextualizada de informações, a comunicação clara e a capacidade de tomar decisões fundamentadas para a resolução de conflitos.

### **3.2. Estratégias utilizadas para lidar com conflito**

Dos 19 trabalhos analisados, 10 deles enfatizam a mediação como uma ferramenta fundamental para lidar com conflitos escolares (Sales; Holanda, 2020; Diogo; Ribeiro, 2016; Santos, 2023; Warken, 2022; Costa, 2022; Vivas, 2019; Barreto, 2019; Annunziato, 2019; Lenz, 2015; Santana, 2013). A mediação envolve a participação de um terceiro imparcial, como um mediador escolar ou um professor mediador comunitário, que facilita o diálogo entre as partes envolvidas, promovendo a resolução pacífica do conflito (Gomes; Lobato, 2021).

O diálogo entre docentes e alunos foi identificado como uma ferramenta poderosa para mediar conflitos e promover uma cultura de paz na escola, evidenciado por Costa (2022). A

comunicação efetiva é mencionada como uma ferramenta essencial para a gestão de conflitos, incluindo técnicas como escuta ativa, empatia, evitar julgamentos, paráfrase e clarificação, estabelecimento de igualdade na comunicação e encorajamento à expressão de sentimentos e necessidades (Gomes; Lobato, 2021).

Todos os estudos avaliados mencionaram, de alguma forma, a importância do desenvolvimento de competências interpessoais, como empatia, liderança, comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de problemas, para lidar com conflitos de forma construtiva e promover uma convivência pacífica na escola. Promover uma cultura de paz e respeito mútuo na escola é mencionado como uma ferramenta preventiva para a gestão de conflitos. Isso envolve a promoção de valores como diálogo, respeito, igualdade, compreensão, escuta e confiança mútua entre todos os membros da comunidade escolar (Gomes; Lobato, 2021).

As atividades artísticas, como teatro e música, foram destacadas por Sales e Holanda (2020) como práticas eficazes na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Essas atividades demonstraram ser valiosas para o aprimoramento de habilidades como gestão de conflitos, comunicação e empatia, reforçando a ideia de que a expressão artística pode desempenhar um papel crucial na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo. A presença de atividades artísticas no currículo escolar melhora significativamente o desempenho acadêmico dos estudantes, pois as atividades artísticas estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Embora o uso da arte como ferramenta educacional seja uma prática comum, sua importância permanece relevante não apenas no aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também na promoção de empatia, autoconhecimento e resiliência, essenciais para o sucesso na escola e na vida adulta (Jesus *et al.*, 2024).

A formação e capacitação de professores, gestores escolares e mediadores, conforme apontado por Gomes e Martins (2016) e Pocker (2017), são fundamentais para uma gestão eficaz de conflitos. Isso envolve oferecer cursos, palestras, oficinas e programas de desenvolvimento profissional que abordem estratégias de mediação de conflitos e comunicação eficaz. Complementando essa abordagem, Martins e Machado (2016), Costa (2022) e Dias (2021) destacam a importância da participação e do envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e funcionários como ferramentas cruciais na gestão de conflitos. Essa participação pode ocorrer por meio de reuniões, grupos de discussão e projetos colaborativos, que visam abordar e resolver conflitos de forma coletiva. Dessa forma, a capacitação dos gestores e mediadores garante que eles possuam as habilidades necessárias para liderar essas iniciativas, enquanto o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar

assegura que a resolução dos conflitos seja integrada e participativa. Juntas, essas estratégias criam uma abordagem de gestão de conflitos mais eficaz e inclusiva.

**Quadro 3 – Descrição dos autores e estratégias sugeridas a partir dos trabalhos de pesquisa publicados no Brasil**

<i>Artigos</i>	
<b>Autores</b>	<b>Estratégias</b>
Batista, Souto, Fengler e Borgmann, 2023	Círculos restaurativos; oficinas temáticas e metodologias ativas
Sales e Holanda, 2020	Atividades artísticas: teatro, música e dança
Barreto e Magalhães Júnior, 2020	Mediação, promoção da cultura de paz e convivência pacífica.
Silva e Silva, 2018	Não menciona
Diogo e Ribeiro, 2016	Mediação e práticas de comunicação: Escuta ativa, empatia, não emissão de julgamento, paráfrase e clarificação, igualdade na comunicação, estímulo a expressão de sentimentos e necessidades, negociação e busca de soluções colaborativas
Martins e Machado, 2016	Envolvimento da família, acionar órgãos colegiados, palestras, professores mediadores comunitários e órgãos de segurança
Gomes e Martins, 2016	Ações formativas para crianças, adolescentes e pais, cursos formativos para professores e gestores, formação continuada para professores mediadores comunitários, fóruns de discussão e incentivo a práticas da cultura de paz
Santos e Rodrigues, 2013	Cultura do diálogo
<i>Dissertações e teses</i>	
Santos, 2023	Mediação
Coutinho, 2023	Mediação
Warken, 2022	Círculos restaurativos, mobilização da comunidade
Costa, 2022	Mediação, formação profissional com sensibilização das emoções
Dias, 2021	Procedimentos administrativos frente a violências, parceria entre diferentes atores da comunidade
Vivas, 2019	Não menciona
Barreto, 2019	Diretor de turma para mediação, escuta ativa, negociação e resolução colaborativa
Annunciato, 2019	Mediação
Pocker, 2017	Formação continuada e troca de experiência entre diretores escolares
Lenz, 2015	Mediação
Santana, 2013	Mediação

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos estudos selecionados revela uma variedade de abordagens teóricas e concepções pedagógicas, bem como práticas concretas adotadas por educadores e gestores escolares para lidar com conflitos. Além disso, destacaram a relevância do diálogo e da

compreensão mútua na promoção de uma cultura escolar mais harmoniosa. Alguns desafios foram apontados, especialmente em relação à atuação dos gestores como mediadores e as resistências encontradas por parte dos profissionais. A implementação da mediação e justiça restaurativa foi citada como benéfica na solução de conflitos, quando realizada conforme sua proposta original e com sensibilização prévia da comunidade escolar. A formação continuada dos educadores e gestores foi identificada como um elemento crucial para fortalecer suas habilidades na gestão de conflitos e promover um ambiente escolar mais inclusivo e pacífico.

A análise dos estudos selecionados revela uma variedade de abordagens e práticas adotadas pelos educadores e gestores escolares para lidar com conflitos, destacando a importância da mediação, da comunicação efetiva e do envolvimento da comunidade escolar. Compreender essas estratégias, bem como os desafios enfrentados na sua implementação, é crucial para desenvolver intervenções eficazes e promover um ambiente escolar seguro e inclusivo. Nesse contexto, esta revisão busca não apenas identificar as principais tendências e achados na literatura, mas também fornecer *insights* para orientar futuras pesquisas e práticas no campo da gestão de conflitos escolares.

## **4. Discussão dos resultados**

### **4.1. Uso da mediação nos conflitos do ambiente escolar**

Em muitos desses estudos, a mediação escolar é apresentada como uma possibilidade para lidar com os conflitos, pois trata-se de um procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – colocam as questões em disputa, com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável (Chrispino, 2007).

De acordo com Muszkat (2005), a mediação é compreendida como um processo intrínseco à capacidade de estabelecer um novo compromisso político, direcionado à mitigação da desigualdade e da violência. Ferreira (2001) conceitua a mediação como o “[...] Ato ou efeito de mediar, intervenção, intercessão, intermediação”. No mesmo sentido, os autores Peres *et al.* (2010) definem a mediação como um instrumento que propicia a resolução de desentendimentos entre indivíduos, prevenindo a utilização da violência, auxiliando-os a alcançarem consenso sem se sentirem prejudicados.

Muszkat (2005) expõe também que o mediador busca, por meio de uma dinâmica

cooperativa improvável nesse contexto conflituoso, estabelecer acordos entre pessoas em litígio. Já para Warat (2004), a mediação é um processo no qual um terceiro ajuda na resolução de conflitos entre duas partes. Esse terceiro pode ser uma pessoa imparcial, como um mediador, ou uma instituição, como um tribunal. O termo “auto-composição” indica que as partes estão envolvidas na resolução do conflito por conta própria, enquanto “assistida” ou “terceirizada” sugere que há ajuda externa no processo. Esse procedimento pode incluir mediação, conciliação, arbitragem ou negociação assistida, visando alcançar uma solução satisfatória sem recorrer a litígios judiciais.

Sales (2004; 2007) percebe a técnica da mediação como uma alternativa pacífica, na qual uma terceira pessoa, alheia ao conflito, intervém para estimular e facilitar a resolução dele. Nesse sentido, a terceira pessoa desempenha o papel de mediador, proporcionando uma alternativa de resolução pacífica para os conflitos, com ênfase na protagonização de uma relação dialógica entre as partes em litígio.

A grosso modo pode-se dizer que a mediação é um meio termo entre a negociação e a conciliação difere-se da primeira, pois requer a participação de uma terceira pessoa junto ao conflito; mas distingue-se da última, pois a atuação desta terceira pessoa não visa conduzir a sistemática da resolução do problema ou conciliar interesses divergentes, objetiva tão somente abrir, facilitar o diálogo para que as partes compreendam o conflito em todas as suas nuances, a ponto de decidirem pelo melhor deslinde. Na conciliação o objetivo é o acordo, ou seja, as partes, mesmo adversárias, devem chegar a um acordo para evitar um processo judicial. Na mediação as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é consequência da real comunicação entre as partes. Na conciliação o mediador sugere, interfere, aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação sem induzir as partes em acordo (Sales, 2004, p. 38).

De acordo com Gomes e Lobato (2021), a mediação pode ser compreendida como um método ou técnica, em que uma terceira pessoa que não faz parte do conflito, ou seja, o mediador, facilita o diálogo entre os envolvidos nos conflitos para se tentar chegar a uma resolução aceitável do problema por ambas as partes. Ou seja, ao contrário do modelo tradicional de repressão-disciplina, no qual a escola assume toda a gestão do conflito e busca, em última instância, a aplicação de sanções/punição, a mediação de conflitos segue um processo diferente.

No Brasil, várias iniciativas foram implementadas para combater a violência nas instituições educacionais por meio de projetos específicos. Na década de 1990, o Ministério da Justiça lançou o Programa “Paz nas Escolas”, inspirando alguns estados a desenvolverem suas próprias abordagens. Em 2000, o Estado do Rio de Janeiro introduziu o programa “Escolas de Mediadores”, capacitando os alunos para aplicarem técnicas de mediação de conflitos entre os colegas, com o objetivo de criar um ambiente escolar mais harmonioso e empático. Em junho

de 2010, o Estado de São Paulo instituiu a função de “Professor Mediador Escolar”, cuja principal responsabilidade era adotar práticas de mediação de conflitos dentro do ambiente escolar.

Barreto e Magalhães Júnior (2020) dizem que a presença desses mediadores contribuiu para a prevenção e resolução de conflitos entre os alunos, promovendo um clima mais amistoso e colaborativo na educação. Essas ações tomadas por diferentes estados brasileiros demonstram iniciativas visando mitigar os problemas de violência nas escolas por meio da implementação de estratégias de mediação, capacitando os próprios alunos e professores com habilidades e ferramentas para lidar efetivamente com os conflitos e fomentar uma cultura de paz.

Para Chrispino (2007), a mediação aparece, assim, como um método promissor para a resolução construtiva de conflitos no ambiente escolar, oferecendo um espaço adequado para a consideração das diferentes perspectivas, a construção conjunta de soluções e o desenvolvimento de habilidades interpessoais fundamentais para a vida coletiva.

Morgado e Oliveira (2009) consideram a mediação como um meio construtivo de resolução de conflitos, que oferece um ambiente propício para o desenvolvimento do respeito mútuo, da comunicação assertiva e da compreensão da visão do outro. Tanto os mediadores quanto os mediados são incentivados a aceitar as diferentes realidades existentes, trabalhando em conjunto para construir uma solução mais satisfatória. Portanto, os estudos de Morgado e Oliveira (2009) e Gomes e Lobato (2021) indicam a mediação como uma ferramenta valiosa para lidar com os conflitos no ambiente escolar.

#### **4.2. Explorando a eficácia da mediação no contexto educacional brasileiro**

Agora, no presente tópico, serão apresentados, brevemente, alguns estudos que buscam compreender, analisar e exemplificar a eficácia da mediação como um recurso promissor para enfrentar os desafios no contexto educacional.

Através de suas pesquisas, Pereira (2022) considera a mediação de conflitos eficaz como alternativa para a prevenção e para o enfrentamento do *bullying* e da violência no contexto escolar. O autor investigou um curso de formação continuada de professores chamado “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”, realizado através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Vara da Infância e Juventude de Campinas e a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas. Além da prática brasileira, Pereira (2022) apresenta ações

bem-sucedidas na prevenção do *bullying* e da violência nas escolas com o uso da mediação de conflitos ocorridas na Espanha. Desde a década de 1990, o governo do Estado da Catalunha, na Espanha, tem investido na formação de mediadores de conflitos e na produção de materiais didáticos (Pereira, 2022).

Em consonância, Gomes e Lobato (2021) defendem a utilização da mediação de conflitos nas escolas como fomento do exercício dialógico e como método subsidiário de tratamento dos conflitos oriundos do convívio escolar. Os autores enxergam a mediação de conflitos como uma aposta legítima para o planejamento de intervenções e tratamento dos conflitos, oportunizando espaços de escuta e de construção do diálogo.

Pimenta e Incrocci (2017) também abordam a questão da mediação e do conflito em um artigo, fruto de um estudo de campo realizado em uma escola pública do município de Poços de Caldas, em Minas Gerais, cujo objetivo foi relacionar o ambiente da escola e a violência existente, trazendo elementos prescritos no programa para a constituição de processos de resolução de conflitos e visando compreender as condições efetivas para a existência de práticas de mediação, com base na facilitação das relações escola-professor-aluno.

Os autores defendem a ideia de que a escola é um ambiente regulador com capacidade para promover a mediação de conflitos (Pimenta; Incrocci, 2017). Para eles, considerando o potencial de escalada nas relações violentas e agressivas, as unidades escolares são, pedagogicamente, instigadas a observar o confronto ou a tensão. Pimenta e Incrocci (2017) explicam que, utilizando seus recursos pedagógicos, a escola tem o dever de caracterizar-se como um espaço de vida comunitária e, por conseguinte, de mediação, a fim de intervir eficazmente nos processos restritivos e construtivos de resolução de conflitos.

A pesquisa de Pimenta e Incrocci (2017) evidencia que a escola possui os requisitos para ampliar sua abordagem de mediação para outras realidades, porém, destaca a necessidade de uma análise mais cuidadosa sobre como distribuir as responsabilidades de forma equitativa e eficiente entre os diversos atores envolvidos, a fim de garantir uma implementação bem-sucedida da mediação. Segundo eles, “[o] complicador se potencializa na mediação, pois dentro da escola é atribuição dos professores, alunos, supervisores, diretores, merendeiras, pessoal da limpeza, inspetores, respeitando as diferentes formas de suas atuações” (Pimenta; Incrocci, 2017, p. 100). E finaliza: “A estes são traduzidas as condições para o enfrentamento da realidade apresentada, para além da transmissão do conhecimento formal, da organização da vida escolar e da preocupação com a aprendizagem” (Pimenta; Incrocci, 2017, p. 101).

## 5. Considerações finais

A revisão da literatura permitiu identificar as principais estratégias de gestão de conflitos, como a mediação, e a justiça restaurativa, contribuindo para o objetivo de conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores no ambiente escolar.

Os artigos, teses e dissertações evidenciam a crescente valorização das práticas dialógicas, como a mediação e a justiça restaurativa, embora também apontem para a permanência de abordagens tradicionais, com ênfase punitiva e disciplinar.

A discussão dos resultados revelou que a mediação e a justiça restaurativa são indicadas como práticas promissoras na gestão de conflitos escolares. No entanto, essas abordagens ainda são minoritárias frente a modelos punitivos e disciplinares.

A bibliografia destaca a carência de formação adequada de professores e gestores, a resistência à mudança e a ausência de políticas institucionais claras. Também foram identificadas boas práticas, como uso de atividades artísticas, círculos restaurativos e mobilização da comunidade escolar. Os dados sugerem a necessidade de um trabalho articulado entre gestão, professores, alunos e famílias.

A revisão revelou um pouco da complexidade e a diversidade de abordagens utilizadas para lidar com essa questão. A mediação, como estratégia central, emergiu como uma ferramenta promissora para a resolução pacífica de conflitos, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a construção de soluções consensuais.

No entanto, a pesquisa também evidenciou a necessidade de um aprofundamento teórico e prático sobre a temática. A formação de professores e gestores escolares para a mediação de conflitos, a criação de programas de prevenção e a implementação de políticas públicas que promovam a cultura de paz são aspectos cruciais para a efetividade das intervenções.

Os estudos analisados demonstram que a gestão de conflitos não se limita à aplicação de técnicas específicas, mas envolve a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e respeitados. A compreensão dos fatores que influenciam os conflitos, como as características individuais, as dinâmicas de grupo e o contexto social mais amplo, é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e resolução.

## 6. Referências

- ANNUNCIATO, Marcia Aparecida da Silva. **Mediação no ensino médio público, a partir do pensamento de Étienne Le Roy**: aportes da Antropologia Jurídica à Educação do Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BANKS, J. A. **Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching**. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- BARRETO, Assis Adams da Silva. **O diretor de turma como mediador de conflitos**: um estudo de caso de uma escola de ensino médio de Caucaia. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BARRETO, Assis Adams da Silva; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. Políticas públicas: violência e mediação de conflitos no ensino médio. **Inovação & Tecnologia Social**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2020.
- BATISTA, A. M.; SOUTO, L. P.; FENGLER, S. A. da C.; BORGMANN, M. E. Práticas de Justiça Restaurativa em escolas de ensino médio: estratégias de intervenção no contexto escolar. **Inovação & Tecnologia Social**, São Paulo, v. 10, n. 1, 2023.
- BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui as novas diretrizes para o Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 11-28, 2007.
- COELHO, L. M. C. Educação integral em tempo integral: uma concepção em debate. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 281-297, 2009.
- COMISSÃO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça restaurativa**: princípios, técnicas e atividades. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/justica-restaurativa/>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Justiça restaurativa. In: **O Ministério Público e a vítima**. Brasília: CNMP, 2024. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/defesadasvitas/o-ministerio-publico-e-a-vitima/justica-restaurativa>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- COSTA, M. do S. M. **As experiências emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos no cotidiano de sua atuação profissional**. 2022. 127 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.
- COUTINHO, Marcia de Souza. **ACALMANDO OS ÂNIMOS**: Como a gestão escolar lida com conflitos?. 2023. 43 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Escolar, Fucape Pesquisa e Ensino S/A, Vitória, 2023.
- COUTO, L. M.; MONTEIRO, E. S. Mediação escolar como ferramenta na resolução de

conflitos no espaço educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 16, 2021.

DIAS, G. de F. **Violência escolar e gestão de escolas públicas**: percepção de gestores escolares em Montes Claros – MG. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021.

DIOGO, D. O.; RIBEIRO, V. M. Práticas de comunicação de diretores escolares e mediação de conflitos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 3, p. 172-191, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário de língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FULLAN, M. **Liderança educacional em ação**: tornando a diferença pela aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GERGEN, K. J. A psicologia social como história. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 475–484, 2008.

GERGEN, K. J.; GERGEN, M. **Social construction**: a reader. London: Sage Publications, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, H. M.; LOBATO, V. S. Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 555-579, set./dez. 2021.

GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 547-570, 2016.

JESUS, E. A. de; SOUZA, J. F. de; FORMIGA, M. V. F. de S.; AMARAL, F. F. D. O. Justiça restaurativa. **Revista Amor Mundi**, v. 5, n. 5, p. 27-41, 2024.

JONES, T. S. Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. **Conflict Resolution Quarterly**, v. 22, n. 1-2, p. 233-251, 2004.

LENZ, A. J. **Mediação de conflitos escolares nas práticas da orientação educacional**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LIVINGSTONE, S. **Crianças e jovens em risco no ciberespaço**: abordagem para a promoção da cidadania digital e da alfabetização midiática. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora

Positivo, 2009.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 62, p. 215-232, 2016.

MCNAMEE, S. Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: GUANAES-LORENZI, C. et al. (Org.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 105-149.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1992.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Traduzido por: Taís Freire Galvão e Thais de Souza Andrade Pansani. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742015000200017&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742015000200017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2025.

MORENO, C. *et al.* Mental health in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 30, n. 12, p. 1891-1906, 2021.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra: Revista Científica**, Coimbra, n. 1, p. 43-55, 2009.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos: em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 2005.

PEREIRA, A. C. R. A mediação de conflitos como alternativa para prevenção e enfrentamento do *bullying* e da violência no contexto escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 264, p. 118-130, 2022.

PERES, Maria Fernanda Tourinho; RUOTTI, Garen; VICENTIN, Diego; ALMEIDA, Juliana Feliciano de; FREITAS, Tais Viudes. Avaliação de programas de prevenção da violência: um estudo de caso no Brasil. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 2, n. 1, p. 58-71, 2010.

PIMENTA, C. A. M.; INCROCCI, L. M. M. Escola, violência e mediação: elementos para a constituição de processos de resolução de conflitos? **Revista Ciência Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano**, v. 10, n. Extra, p. 91-102, 2017.

POCKER, E. P. **O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

RASEIRA, E. *et al.* Pesquisa como prática social: o pesquisador e os “outros” na produção do conhecimento. **Athenea Digital**, v. 16, n. 2, p. 325–347, 2016.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis: Conceito, 2007.

SALES, Lília Maria de Moraes; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar – Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004.

SALES, L. M. M.; HOLANDA, R. M. Direito à educação e a arte como instrumento para o desenvolvimento de habilidades em gestão de conflitos em jovens do ensino médio. **Pensar – Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 25, n. 4, p. 1-14, 2020.

SANTANA, J. P. de. **A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, J. M. C. T.; RODRIGUES, P. J. M. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 135-154, 2013.

SANTOS, R. C. dos. **Conflitos na educação: potência para construção de uma cultura de paz ou manutenção da cultura da violência**. 2023. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. da. Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico-metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIVAS, L. A. M. **Conflitos escolares: desafios da profissão de professor(a) na contemporaneidade**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

WARAT, Jerzy. **Mediação: teoria e prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

WARKEN, G. C. **Justiça restaurativa como prática educativa para a redução da violência em meio escolar: uma revisão das experiências brasileiras**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2022.

### **ARTIGO 3 – GESTÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL**

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa empírica realizada com professores de uma escola pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), localizada na cidade de Viçosa, Minas Gerais. A investigação busca compreender como os conflitos se manifestam no cotidiano escolar e de que forma os educadores lidam com essas situações, considerando as especificidades do modelo de tempo integral. O tema central do artigo permanece a gestão de conflitos escolares, agora com um enfoque na atuação dos educadores. O problema de pesquisa que orienta essa etapa é: como os professores de uma escola do Ensino Médio de tempo integral percebem e enfrentam os conflitos no ambiente escolar, e quais estratégias utilizam? O objetivo geral do artigo é analisar as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes no gerenciamento de conflitos no EMTI. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar as causas mais recorrentes dos conflitos segundo os educadores; compreender as estratégias adotadas; e refletir sobre a formação e preparo dos docentes para lidar com essas situações. A metodologia utilizada foi qualitativa, de natureza exploratória, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 professores de diferentes áreas do conhecimento. A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise temática, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, conforme orientações do referencial do Construcionismo Social. Os resultados apontaram que o diálogo foi a estratégia mais mencionada pelos professores como forma de mediação de conflitos. No entanto, observou-se que esse diálogo, em muitos casos, ocorre sem vínculo com práticas sistematizadas. Houve ainda relatos de nervosismo e insegurança durante as entrevistas, revelando o impacto emocional do tema. A maioria dos participantes também expressou sentimentos de despreparo e ausência de formação específica para lidar com situações de conflito, muitas vezes recorrendo a instâncias externas para buscar soluções. Na discussão, destaca-se a discrepância entre a valorização do diálogo pelos educadores e a ausência de práticas estruturadas. O Construcionismo Social ajuda a compreender que a construção de soluções exige interações significativas, escuta qualificada e reconhecimento mútuo, o que reforça a necessidade de espaços formativos e institucionais que deem suporte a essas práticas. Conclui-se que, apesar da intenção dos docentes em promover relações respeitadas e resolver conflitos por meio da comunicação, ainda existem limitações importantes relacionadas à formação, à cultura institucional e à falta de apoio pedagógico. O estudo evidencia a urgência de políticas públicas e ações formativas que fortaleçam a autonomia e a capacidade dos educadores na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, justo e dialógico.

**Palavras-chave:** Conflitos escolares; Ensino Médio em Tempo Integral; Gestão de conflitos; Ensino Médio em Tempo Integral; Formação Docente.

## 1. Introdução

A complexidade das relações escolares exige, cada vez mais, que educadores estejam preparados para lidar com situações conflituosas de forma reflexiva, dialógica e construtiva. No contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), essa demanda se intensifica devido à amplificação da convivência cotidiana entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Compreender como os professores enfrentam esses conflitos e quais estratégias utilizam é fundamental para a promoção de um ambiente educacional mais justo, colaborativo e promotor da cultura de paz.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Viçosa, Minas Gerais, que oferece o modelo de EMTI. A investigação teve como objetivo compreender como os professores percebem e enfrentam os conflitos no ambiente escolar, e quais mecanismos de mediação ou resolução são por eles utilizados, analisando, assim, as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes na gestão de conflitos escolares nesse contexto.

A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem exploratória, baseou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 professores atuantes no EMTI. O procedimento de análise seguiu os princípios da análise temática (Braun; Clarke, 2006), permitindo a emergência de sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências cotidianas. A interpretação dos dados foi ancorada nos fundamentos do Construcionismo Social, compreendido como uma abordagem que valoriza o contexto relacional, a escuta qualificada e a co-construção de significados a partir das interações humanas (Gergen; Gergen, 2010; McNamee, 2014).

Os resultados revelaram que o diálogo figura como a estratégia mais recorrente utilizada pelos professores para lidar com conflitos. Contudo, constatou-se que, em muitos casos, esse diálogo ocorre de maneira intuitiva e não sistematizada, desprovido de fundamentação teórica ou formação específica, o que limita sua efetividade. Os relatos evidenciaram, ainda, sentimentos de insegurança, despreparo e ausência de apoio institucional para lidar com as situações conflituosas, o que leva muitos docentes a recorrerem a instâncias externas.

Neste contexto, o Construcionismo Social contribui fortemente para ampliar a compreensão sobre os desafios vivenciados pelos professores, ao reconhecer que os conflitos escolares não são apenas eventos isolados, mas sim construções sociais que emergem das relações e das narrativas produzidas no cotidiano escolar. Dessa forma, torna-se essencial investir em formação continuada, em espaços de escuta e apoio institucional que valorizem a experiência docente e possibilitem a construção de práticas mediadoras estruturadas.

A seguir, serão apresentados: uma breve contextualização sobre a perspectiva teórica do Construcionismo Social, os procedimentos metodológicos adotados, os resultados obtidos com base na experiência dos professores participantes e, por fim, as conclusões do artigo.

## **2. Uma breve contextualização da perspectiva do Construcionismo Social**

Conforme já exposto, uma das teorias norteadoras desta pesquisa é o Construcionismo Social, que focaliza os “processos relacionais que constroem nossos mundos”, sendo entendido como algo muito diferente do foco em descobrir como o mundo é (McNamee, 2014).

Essa postura traz uma ampliação do olhar de um indivíduo sobre o outro, possibilitando a construção de novas possibilidades. O pesquisador construcionista considera o contexto local e relacional, os participantes envolvidos no contexto de produção de sentidos e as circunstâncias culturais e históricas (Souza; McNamee; Santos, 2010). Assim, nesta pesquisa a intenção é estabelecer diferentes formas de convívio entre “co-pesquisadores” com o objetivo de compreender e interpretar os sentidos produzidos.

Para a autora McNamee (2014):

[...] as ideias construcionistas não ficam em posições superiores ou inferiores em relação aos mundos de pesquisa aceitos, quantitativos ou qualitativos. A orientação relacional de pesquisa e de prática construcionista [...] nos convida a uma conversa inteiramente diferente. Esta conversa não é sobre certo ou errado, bom ou ruim, verdadeiro ou falso, evidência ou opinião. É uma conversa centrada na investigação reflexiva. Como tal, ela nos convida a considerar quais comunidades linguísticas estão falando e quais estão silenciadas (McNamee, 2014, p. 114).

No âmbito da presente pesquisa, foi considerado que a abordagem do Construcionismo Social oferece uma perspectiva relevante para analisar as práticas de redução de conflitos, uma vez que se concentra na construção de significados compartilhados a partir de perspectivas divergentes, de forma que torna necessário explicar a criação de tal conceito.

O surgimento do Construcionismo se deu em 1985, quando Kenneth Gergen publicou o trabalho intitulado: “The Social Construcionista Movement in Modern Psychology”. O artigo versa sobre contribuições de diversos campos do conhecimento, como filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, entre outros, apresentando uma nova forma de inteligibilidade não imposta, que tem como seus pressupostos básicos a centralidade da linguagem, do relacionamento humano e dos processos sociais, históricos e culturais na construção do conhecimento do mundo e dos indivíduos (Gergen; Gergen, 2010).

A corrente de pensamento do Construcionismo Social expandiu-se em dois campos do

conhecimento: a psicologia social e a psicologia clínica. No campo da psicologia social, o Construcionismo é atravessado pela crítica ao *status quo*, problematizando a naturalização de realidades socialmente construídas como verdades absolutas e universais (McNamee, 2014). A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa é a abordagem do Construcionismo social com viés da psicologia social (Gergen, 2008), entendida como uma ciência que se dedica ao estudo das interações humanas – elemento central para a compreensão do fenômeno em foco.

O Construcionismo Social, segundo Souza (2014), adota uma perspectiva contrária ao individualismo, celebrando as diferenças, o outro e todas as formas de interação e convivência que fazem as pessoas serem quem são. Gergen (2008) destaca que o Construcionismo favorece formas de diálogo que possibilitam a emergência de novas realidades e valores. Segundo ele, o Construcionismo Social envolve diálogos contínuos entre pessoas com diferentes perspectivas, lógicas, valores e visões de mundo.

Diante desse entendimento, o Construcionismo Social valoriza a multiplicidade de vozes que pensam e nomeiam os fenômenos, convidando à reflexão conjunta em um ambiente colaborativo que envolve investigador e sujeito investigado. Dessa forma, dentro da linha de pesquisa do Construcionismo, adota-se uma perspectiva em que a pesquisa é entendida como uma socialização do conhecimento e uma construção coletiva (Souza; McNamee; Santos, 2010).

O Construcionismo Social encontra ressonância na mediação, uma vez que ela se baseia no diálogo e na participação ativa das partes envolvidas. Ao oferecer um espaço para que diferentes perspectivas sejam expressas ou explicitadas e consideradas, a mediação busca construir novas realidades e soluções que atendam às necessidades de todos os envolvidos.

Portanto, tanto o Construcionismo Social, quanto a prática da mediação têm como objetivo promover o diálogo, a escuta ativa e a co-construção de significados. A abordagem e a prática reconhecem a importância da diversidade de vozes e visões e buscam criar um ambiente colaborativo em que diferentes pontos de vista possam contribuir para a resolução de conflitos e a construção de relações mais harmoniosas e empáticas.

Para o pesquisador construcionista, “a realidade é aquilo que as pessoas fazem juntas, dentro do seu contexto histórico e social, podendo construir, desconstruir e reconstruir a realidade” (Souza; McNamee; Santos, 2010). Assim, trata-se de uma postura que valoriza a escuta, o diálogo, o levantamento de questões e a criação de novos mundos e possibilidades, proporcionando a construção de um futuro colaborativo.

Para Souza (2014), a perspectiva construcionista social:

[...] é um discurso, e, como tal, oferece algumas opções linguísticas para estimular as conversas entre as pessoas. É um convite para uma forma particular de relacionamento, para uma forma de vida, e sua postura de não assumir como ‘a’ verdade abre espaço à emergência de sentidos alternativos e à discussão de sua funcionalidade nos relacionamentos (Souza, 2014, p. 67).

McNamee (2014) explica que a pesquisa baseada no Construcionismo Social é um processo relacional que explora as diversas construções de realidade, bem como os tipos de conhecimento e compreensão gerados. Rasera *et al.* (2016) afirmam que a abordagem deriva do discurso construcionista social, que defende que, ao afirmarmos algo sobre o mundo, não estamos simplesmente representando a realidade, mas sim confiantes para a sua construção efetiva no mundo.

O Construcionismo Social, como descrito por Gergen (2008), constitui um diálogo contínuo sobre as fontes do conhecimento do real, do relacional, do verdadeiro e do bom. Os autores utilizam a analogia de um guarda-chuva para ilustrar o pensamento construcionista, no qual os sujeitos podem movimentar-se entre tradições para “apreciar, avaliar, absorver, amalgamar e recriar” (Gergen; Gergen, 2010). No contexto escolar, isso é bastante relevante porque as situações de conflito são construídas socialmente pelas partes envolvidas.

A analogia do guarda-chuva ilustra como os sujeitos podem se movimentar entre tradições, ou seja, diferentes perspectivas e interpretações, para apreciar, avaliar e recriar suas compreensões. Da mesma forma, na mediação escolar, os mediadores podem ajudar as partes em conflito a explorar os acontecimentos e entender as questões a partir de diferentes perspectivas. Isso pode permitir que os envolvidos reconstruam suas narrativas e encontrem soluções colaborativas para resolver a situação.

Tendo apresentado esta perspectiva teórica, passamos agora à apresentação dos procedimentos metodológicos.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Caracterização do tipo da pesquisa**

A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem metodológica qualitativa exploratória. De acordo com Gil (2022), essa escolha metodológica é respaldada pela sua capacidade de fornecer uma maior familiaridade com o problema de pesquisa, tornando-o mais explícito ou, ainda, subsidiando a formulação de suposições.

A escolha pela abordagem qualitativa exploratória possibilita uma investigação

profunda e detalhada do problema em estudo, particularmente em contextos em que o tema é pouco explorado ou compreendido, como a gestão de conflitos no ambiente escolar. Essa metodologia destaca a interpretação e o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Ao permitir uma análise subjetiva e contextualizada dos dados, a abordagem qualitativa oferece uma visão rica e abrangente do fenômeno, capturando as nuances e particularidades das vivências dos envolvidos (Gil, 2022).

A base teórico-metodológica do Construcionismo Social, como apresentado anteriormente, ressalta a importância do diálogo, da pluralidade e da valorização das singularidades. Essa perspectiva epistemológica nos convida a questionar as abordagens tradicionais e adotar uma postura colaborativa nas ciências sociais e humanas. Ao abraçar o “não saber”, buscamos compreender os processos contextuais e a multiplicidade de significados, reconhecendo que as análises devem considerar a diversidade de vozes e perspectivas (Gergen; Gergen, 2010).

A pós-modernidade, caracterizada pela rejeição das grandes narrativas de “verdade” e pela não aceitação de uma razão universal, é uma abordagem crítica e reflexiva que desafia os paradigmas alcançados. Essa visão reconhece a complexidade e subjetividade das questões humanas, rejeitando a preocupação simplista e generalizada. Nesse contexto, a pesquisa educacional abraça a diversidade de perspectivas, entendendo que diferentes abordagens de pesquisa resultam em diferentes construções de realidade (Spink, 2014).

Nesse sentido, a adoção de uma abordagem teórico-metodológica qualitativa não apenas amplia a compreensão do fenômeno em estudo, mas também valoriza as vozes dos participantes, reconhecendo a multiplicidade de significados e perspectivas. Ao reconhecer a construção social da realidade, essa abordagem promove uma pesquisa mais aberta, reflexiva e sensível à complexidade inerente ao mundo social, contribuindo para um entendimento mais profundo e enriquecedor do tema investigado.

### **3.2. Local do estudo**

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino em Viçosa, na região da Zona da Mata Mineira. Essa instituição oferece os níveis de ensino fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano) e ensino médio em tempo integral (1º ao 3º ano), com atividades nos períodos da manhã, tarde e noite.

O modelo de EMTI foi implantado no segundo semestre de 2019, com um total de 338 alunos atualmente matriculados. O currículo é composto por disciplinas da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), disciplinas integradoras e o curso profissionalizante em Logística. Os estudantes têm uma carga horária de nove aulas diárias, com início às 7:00 e término às 16:40, sendo o intervalo para o almoço das 11:30 às 13:00.

Foram convidados todos os 11 professores que atuam nos três anos do EMTI, os quais concordaram em participar das entrevistas<sup>1</sup>. Destes, dois eram vice-diretores da escola, porém foram incluídos na amostra por atuarem como professores no tempo integral, não sendo levada em consideração essa atuação em relação ao objetivo do trabalho. Essas entrevistas visaram compreender as estratégias utilizadas pelos educadores para lidar com conflitos.

A partir da conversa com os educadores, foi possível responder a algumas perguntas sobre como eles lidam com os conflitos no ambiente escolar. A metodologia adotada para conduzir a presente pesquisa foi qualitativa exploratória (Gil, 2022) com realização de entrevistas semiestruturadas (Gil, 2022) e posteriormente os dados analisados através da Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2006).

### **3.3. Instrumento de pesquisa**

A pesquisa utilizou-se de entrevista reflexiva (em modelo de entrevista semiestruturada) como estratégia para a produção de dados. De acordo com Szymanski (2018), a entrevista reflexiva é escolhida para estudar significados subjetivos e complexos experimentados, os quais não seriam investigados por meio de instrumentos expressivos. A entrevista reflexiva é coproduzida em ato, com a reflexividade presente desde a escolha dessa abordagem como ferramenta de coleta de dados (Aragaki *et al.*, 2014). Os investigadores têm intencionalidade de criar uma atmosfera de confiança, incentivando o entrevistado a compartilhar suas experiências e perspectivas de forma esportiva.

Como já apontado, a pesquisa tinha como objetivo compreender as estratégias empregadas pelos educadores para lidar com os conflitos. Para isso, foram feitas as seguintes perguntas, presentes no Quadro 4 a seguir:

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa, CAAE: 74617923.3.0000.5153 e parecer de aprovação nº 6.575.495.

#### Quadro 4 – Roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas com professores

1- Fale sobre você. Identificação - Cargo - Idade - Sexo - Tempo na escola
2 - Você percebe a existência de conflito nesta escola? Identifique.
3 - Você pode explicar melhor?
4 - Você considera que os conflitos existentes são: ( ) Medianos ( ) Grave ( ) Muito Grave ( ) Não Existem
5- Há alguns grupos com mais conflitos? Quais?
6 - O que explicaria isso na sua opinião?
7 - Quais as estratégias têm sido utilizadas por vocês para lidarem com os conflitos?
8 -Você considera que as estratégias utilizadas são eficientes? Justifique.
9 - Os conflitos afetam o cotidiano escolar? De que forma?
10 - Como os conflitos têm sido gerenciados na escola?
11 - Em geral, quem são as pessoas que gerenciam os conflitos nesta escola?
12 - Você considera que esse gerenciamento tem sido eficiente? Justifique.
13 - Você tem alguma sugestão para melhorar a gestão de conflitos na escola?
14 - Quem você considera que são as pessoas mais adequadas para gerenciar conflitos na escola?
15 - Você sabe algo a respeito de mediação de conflitos em ambiente escolar? O que conhece a respeito?
16 - Você tem alguma sugestão para melhorar a gestão de conflitos?

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas reflexivas, conduzidas presencialmente e de forma individualizada entre os meses de maio e junho de 2024. Essa técnica visa estabelecer um diálogo aberto e acolhedor, permitindo que os entrevistados expressem suas experiências de forma reflexiva e colaborativa, conforme propõe Szymanski (2018).

A coleta de respostas a essas perguntas visou aprofundar a compreensão da dinâmica conflituosa no ambiente escolar e identificar áreas de melhoria na gestão desses desafios.

As entrevistas foram registradas em formato de áudio e posteriormente transcritas integralmente pela pesquisadora, para fins de análise, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Uma vez que o significado é construído no contexto da interação, destaca-se a importância das relações protegidas entre o entrevistador e o entrevistado durante a entrevista. Então, a reflexividade na entrevista consiste em refletir a fala do entrevistado, compreendê-lo e garantir a fidedignidade das respostas, permitindo que o entrevistado revise suas próprias narrativas.

Em suma, a escolha da entrevista reflexiva semiestruturada como método de coleta de dados enriquece a pesquisa qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda, rica e aberta das experiências dos participantes e promovendo uma abordagem respeitosa e colaborativa no processo de investigação.

### **3.4. Aspectos éticos da pesquisa**

Considerando os aspectos éticos da pesquisa, é relevante ressaltar que este estudo foi desenvolvido numa linha de pesquisa dentro do Projeto intitulado: “Gestão de conflitos no ambiente escolar: estratégias utilizadas pelos educadores do ensino médio em tempo integral”. Além disso, foi realizado junto aos professores esclarecimentos a respeito dos objetivos da pesquisa, assim como suas etapas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma voluntária, garantido sigilo absoluto das informações assim como a privacidade e o anonimato dos participantes.

### **3.5. Procedimentos de análise**

A escolha metodológica para analisar os dados gerados neste estudo foi a Análise Temática, uma técnica qualitativa que, de acordo com Braun e Clarke (2006), é caracterizada por sua flexibilidade e independência em relação a teorias ou epistemologias específicas. Essa abordagem pode ser aplicada em diversas perspectivas teóricas e epistemológicas, tornando-se uma ferramenta multifacetada para análise de dados qualitativos.

Uma das principais características da análise temática é sua ausência de regras fixas ou lineares, o que proporciona uma grande flexibilidade no processo de condução da análise. Isso exige do pesquisador uma experiência profunda nos dados e uma movimentação constante entre diferentes perspectivas, a fim de alcançar maior profundidade e amplitude na compreensão dos temas em estudo.

Essa abordagem nos permite explorar os dados de forma aberta e receptiva, permitindo que os temas e padrões emergentes surjam naturalmente a partir das informações coletadas. Não há restrição na identificação de categorias ou temas predefinidos, o que possibilita uma análise mais holística e sensível às nuances presentes nos dados (Braun; Clarke, 2006). Nesse sentido, a análise temática nos proporciona uma oportunidade valiosa de mergulhar nos significados e sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, permitindo-nos captar suas perspectivas únicas e compreender suas experiências de maneira mais aprofundada, como é

nossa proposta aqui.

A análise temática é mais uma possibilidade de uso de uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode ser rica, detalhada e complexa de análise de dados. Braun e Clarke (2006) trazem uma proposta de análise composta por seis fases, sendo que uma etapa não precede, obrigatoriamente, a outra, tratando-se apenas de uma opção de como proceder na análise dos dados e sua representação.

A seis fases descritas por Braun e Clarke (2006) são: 1) familiarização com os dados, momento em que a pesquisadora leu e releu atentamente todas as transcrições, buscando uma compreensão ampla do material; 2) geração de códigos iniciais, a partir da identificação de elementos relevantes nas falas dos participantes; 3) busca por temas, por meio da organização dos códigos em grupos significativos; 4) revisão dos temas, fase em que se avaliou a coerência interna de cada tema e sua relação com os dados; 5) definição e nomeação dos temas, com o intuito de refinar os significados atribuídos; e 6) produção do relatório, etapa em que os temas foram articulados com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

Importa destacar que, na abordagem reflexiva, essas etapas não são necessariamente lineares. O processo analítico implicou uma constante movimentação entre dados, códigos e temas, exigindo da pesquisadora um envolvimento ativo, crítico e interpretativo. A análise buscou compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos conflitos escolares e às estratégias de resolução utilizadas, bem como às percepções sobre a aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano educacional.

Para cada tema identificado individualmente, realizamos uma análise detalhada, valorizando a complexidade e a diversidade dos dados coletados e buscando entender a "história" que cada tema traz consigo e como ele se relaciona com a "história" geral que emerge dos dados, em relação às questões de pesquisa.

Em nosso caso, as questões são: identificar os conflitos que ocorrem em uma escola e seu gerenciamento; analisar o conhecimento que gestores, supervisores e professores têm acerca da resolução de conflitos no ambiente escolar; identificar como eles avaliam sua aplicabilidade para solucionar essas situações.

De acordo com Braun e Clarke (2006), é essencial evitar sobreposições excessivas entre os temas para garantir clareza e precisão na análise. Elas enfatizam que a história construída a partir dos temas serve como uma estratégia para atribuir "sentido" ao estudo, em vez de buscar "verdades" absolutas ou descontextualizadas. Dessa forma, não temos como objetivo alcançar a generalização dos resultados neste estudo, mas sim compreender as singularidades e a produção de significados a partir de uma perspectiva relacional, buscando elucidar o contexto

em sua amplitude e profundidade. Reconhecemos que o que obteremos será apenas uma "verdade" provisória ou parcial.

Conforme explicado por Esteban (2010), a epistemologia construcionista rejeita a noção de que existe uma verdade objetiva esperando para ser descoberta. Em outras palavras, as verdades e os significados emergem da interação entre os seres humanos e o mundo, sendo transmitidos em contextos sociais. Embasados nos princípios socioconstrucionistas, nossas escolhas metodológicas não são vistas como exclusivas, mas sim como um caminho diante das várias abordagens possíveis para abordar as questões deste estudo, dentro de seu contexto específico. Além disso, reconhecemos que essas escolhas metodológicas podem estimular novas perguntas, críticas e curiosidades que guiarão futuros pensamentos no campo educacional.

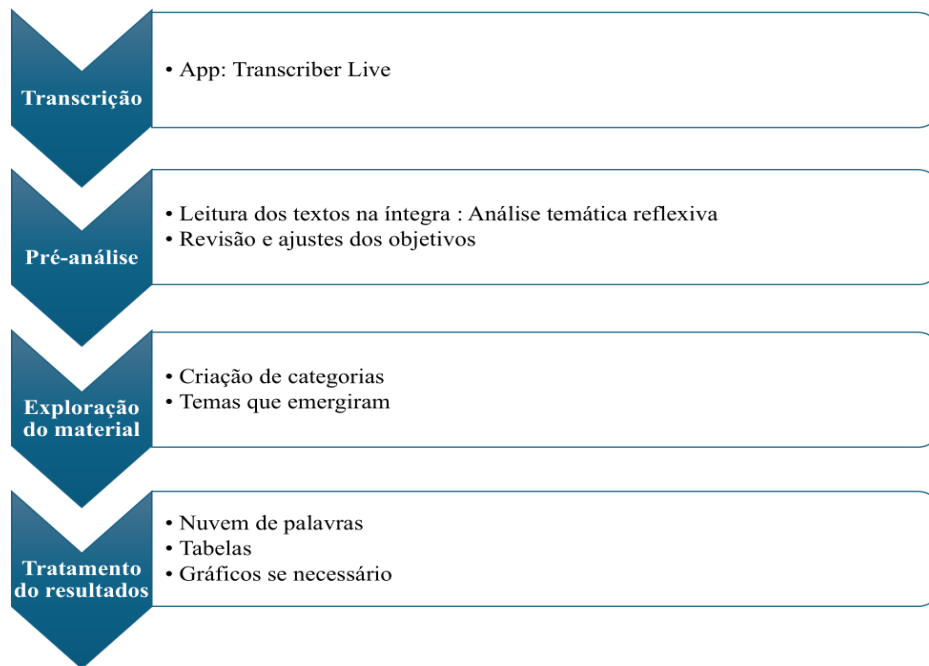
Em vista disso, buscamos realizar a pesquisa a partir das seguintes etapas descritas e sintetizadas no Quadro 5, a seguir, e o tratamento dos dados conforme o processo apresentado na Figura 3, em seguida.

#### **Quadro 5 – Etapas seguidas durante o processo metodológico da pesquisa**

1. Entrevista reflexiva e semiestruturada com os professores do ensino médio em tempo integral, totalizando 11 professores, orientada por um roteiro com perguntas sobre conflitos e mediação;
2. Relatos e transcrição das entrevistas das etapas anteriores;
3. Análise e interpretação de todo o material coletado (pela análise temática de tipo reflexiva).

Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 3 – Descrição do ciclo de tratamento de dados obtidos através da entrevista semiestruturada realizada com educadores do EMTI de uma escola em Viçosa-MG**



Fonte: Elaborado pela autora.

## 4. Resultados e discussões

### 4.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Entre os educadores entrevistados, observou-se que 55% são mulheres e 45% são homens, conforme descrito no Quadro 6, a seguir. Esse dado revela uma leve predominância feminina entre os educadores da escola, o que pode refletir a tendência observada em diversas instituições de ensino, onde as mulheres constituem uma parte significativa do corpo docente. Este quadro foi elaborado a partir das entrevistas com professores de uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral.

**Quadro 6 – Informações sobre professores entrevistados e apontamentos sobre os conflitos**

Nome	Cargo	Idade	Sexo	Tempo de trabalho na escola	Estratégias de gestão de conflitos	Causas de conflitos	Impacto dos conflitos
Maria	Professora de Estudos integradores e vice-diretora	43	Feminino	14 anos	Diálogo, advertências verbais, envolvimento da família e do Conselho Tutelar	Diversidade de interesses, dinâmica da adolescência, mudanças no ensino médio	Desorganização da rotina, desvio de foco
José	Professor de Sociologia	38	Masculino	11 anos	Diálogo, envolvimento dos pais, palestras sobre violência	Diversidade cultural e social, mudanças no ensino médio	Interferência no andamento das aulas, prejuízo para o aprendizado
Alice	Professora de Geografia e Projeto de Vida	49	Feminino	Não menciona	Trabalho com habilidades socioemocionais, mediação de conversas, criação de um ambiente acolhedor	Formação de grupos, busca por identidade, diferenças de idade	Desgaste emocional para os professores, prejuízo para o aprendizado
Bruno	Vice-diretor e professor do ensino em Tempo Integral	43	Masculino	8 anos	Diálogo individual, envolvimento das famílias, palestras sobre violência	Ansiedade, busca por soluções imediatas, influência das redes sociais	Aumento da violência escolar, interferência no andamento das aulas
Lucas	Professor do ensino médio	Não menciona	Masculino	Mais de 20 anos	Diálogo, envolvimento dos pais, encaminhamento para a supervisão ou direção	Falta de respeito às normas da escola, uso inadequado de celulares, <i>bullying</i>	Interferência no andamento das aulas, prejuízo para o aprendizado
Luisa	Professora de Língua Inglesa	50	Feminino	Desde 2014	Diálogo, respeito às diferenças, envolvimento dos alunos nas discussões	Heterogeneidade da escola, falta de respeito mútuo, <i>bullying</i>	Desgaste emocional para os professores, prejuízo para o aprendizado
Mateus	Professor de Filosofia e Projeto de Vida	Não menciona	Masculino	11 anos	Diálogo, envolvimento dos pais, encaminhamento para a supervisão ou direção	Fase de desenvolvimento, questões familiares, dinâmica própria das relações interpessoais	Interferência no andamento das aulas, prejuízo para o aprendizado
Nara	Professora de Língua Portuguesa	29	Feminino	3 anos	Conversas individuais, encaminhamento para a direção	Falta de respeito ao espaço do outro, dificuldade de lidar com a diversidade, imposição da vontade individual	Desgaste emocional para os professores, prejuízo para o aprendizado

Camila	Professor do Ensino Médio em Período Integral	44	Feminino	5 anos	Comunicação, diálogo, negociação	Imaturidade, questões de organização e liderança	Desenvolvimento dos alunos, aprendizado de habilidades sociais
Joaquim	Professor de Matemática	30	Masculino	Não menciona	Supervisão experiente, mediação de conflitos	Diferença de gerações e pontos de vista, falta de comunicação e respeito	Interferência no andamento das aulas, prejuízo para o aprendizado
Flávio	Professor de Física	47	Masculino	18 anos	Debate, equilíbrio em sala de aula, relacionamento respeitoso com os alunos	Diferença de gerações e pontos de vista, maturidade dos alunos	Interferência no andamento das aulas, prejuízo para o aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Algumas perguntas não foram respondidas no curso da entrevista e, por este motivo, aparece o termo “não menciona” na tabela acima.

Ao entrevistar educadores de diferentes áreas e com diferentes perspectivas, conseguimos capturar um panorama mais completo das práticas educativas, dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas para promover um ensino de qualidade. Essa abordagem multidisciplinar também facilita a identificação de possíveis lacunas e oportunidades para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, ajustadas às necessidades específicas da comunidade escolar.

No que se refere à faixa etária, 55% dos entrevistados possuem mais de 40 anos. Esse perfil etário sugere que a maior parte dos educadores possui experiência profissional, o que pode influenciar positivamente na qualidade do ensino e na abordagem pedagógica utilizada, principalmente na resolução de conflitos.

Além disso, foi realizada uma análise comparativa com base nas principais informações obtidas nas entrevistas relacionando com as percepções da pesquisadora entrevistadora. Essa abordagem oferece uma discussão crítica dos temas abordados. A análise comparativa das respostas dos professores revela tendências e padrões importantes que indicam áreas em que é necessário oferecer suporte e treinamento adicionais para melhorar a gestão de conflitos no contexto educacional.

No que se refere ao nervosismo inicial, aproximadamente metade dos professores (5 de 11) relatou sentir-se nervoso(a) no início das entrevistas. Esse nervosismo pode ser atribuído à sensibilidade do tema abordado – que envolve conflitos interpessoais e experiências delicadas – ou ainda à falta de familiaridade com entrevistas em contextos formais de pesquisa. Essa reação evidencia um aspecto muitas vezes subestimado na pesquisa qualitativa: a complexidade da escuta e da criação de um ambiente propício ao compartilhamento de experiências.

Conduzir entrevistas, especialmente em temas sensíveis, requer do pesquisador um conjunto de habilidades e competências específicas, como empatia, escuta ativa, comunicação não violenta, inteligência emocional e postura ética. Além disso, é necessário saber construir vínculo e confiança com os participantes, respeitando seus silêncios, tempos e limites. A garantia de confidencialidade, embora importante, é apenas uma das condições para isso – o modo como o entrevistador se posiciona e interage tem papel fundamental na redução das barreiras emocionais e na qualidade das respostas. Nesse sentido, a própria entrevista é mais do que um instrumento: ela se torna um espaço relacional, marcado por trocas subjetivas que exigem sensibilidade, preparo e reflexão por parte do pesquisador.

## 4.2. As percepções dos entrevistados: relatos e nuvem de palavras

Dentre os 11 professores entrevistados, 10 demonstraram dificuldades em identificar estratégias formais para resolver conflitos. Esse dado indica a necessidade de oferecer treinamentos e oficinas voltados ao desenvolvimento de habilidades específicas para a gestão de conflitos no ambiente escolar.

A ênfase no diálogo, observada em 10 dos 11 professores entrevistados, demonstra uma valorização das relações interpessoais e do enfrentamento dos conflitos por meio da comunicação. Contudo, essa abordagem reflete uma lacuna apontada por autores como Chrispino (2007) e Gomes e Lobato (2021), que destacam a ausência de formação sistemática para a mediação de conflitos nas escolas. A partir do referencial do Construcionismo Social (McNamee, 2014), compreende-se que o diálogo é mais do que uma técnica – é um processo relacional que constrói significados e realidades.

Portanto, sua efetividade depende da qualidade das interações, da escuta ativa e do reconhecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos. No que diz respeito ao conhecimento em mediação de conflitos, apenas dois professores (2 de 11) demonstraram ter algum conhecimento sobre o tema. Essa escassez de conhecimento reforça a necessidade de oferecer formações específicas que capacitem os professores a mediar conflitos de maneira mais competente.

Além disso, três professores mencionaram a importância da comunicação não violenta como uma estratégia relevante. Esse aspecto é promissor e sugere que a comunicação não violenta deve ser explorada com maior profundidade em pesquisas futuras e incorporada nos treinamentos oferecidos aos educadores.

Outro ponto interessante identificado foi a percepção de dois professores de que grupos de mulheres apresentavam mais conflitos na escola. Esse fenômeno merece investigação adicional para entender as causas subjacentes e propor soluções adequadas que possam minimizar esses conflitos.

Por fim, três professores observaram um aumento nos conflitos no período pós-pandemia, o que indica a necessidade de desenvolver abordagens específicas para lidar com esses desafios emergentes no ambiente escolar.

A frequência elevada de certas palavras-chave no contexto analisado oferece *insights* sobre as áreas de foco e as preocupações predominantes em relação à gestão de conflitos no ambiente escolar. Portanto, para melhor explorar esse aspecto, foi realizada uma análise das palavras que mais apareceram nas entrevistas (Figura 4). Na organização do resultado dessa estratégia, foi utilizado um programa disponível online (*Mentimeter*), que produz uma nuvem

de palavras, organizando-as, em vários tamanhos, com base no número de menções feitas em determinado texto. O resultado está na Figura 4, a seguir:

**Figura 4 – Nuvem de palavras gerada a partir da análise das entrevistas com educadores de uma escola do ensino médio de uma escola pública**



Fonte: Elaborado pela autora.

A palavra "escola", com a maior frequência (26 ocorrências), reflete a centralidade do ambiente escolar no estudo e confirma a importância do ambiente escolar como espaço de convivência e aprendizagem, onde os conflitos se manifestam e devem ser gerenciados. A escola, como instituição social, desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, e a forma como ela lida com os conflitos influencia diretamente o clima escolar e o desenvolvimento dos estudantes. Essa centralidade da escola na gestão de conflitos é corroborada por autores como Chrispino (2007) e Gomes e Lobato (2021), que a destacam como um espaço privilegiado para a construção da cultura de paz e o desenvolvimento da cidadania. A escola, como microcosmo social, reflete as interações e os conflitos presentes na sociedade, demandando atenção e estratégias eficazes para a promoção de um ambiente harmonioso e propício à aprendizagem.

A palavra "conflitos" aparece em segundo lugar (19 ocorrências) e a frequência dessa palavra reforça a ideia de que os conflitos são inerentes às relações interpessoais, como afirmado por Berg (2012). No ambiente escolar, as interações entre alunos, professores e gestores criam um contexto propício para a ocorrência de conflitos, demandando atenção e estratégias eficazes para a sua gestão.

O destaque das palavras "professores" e "alunos" na nuvem de palavras evidencia o papel crucial que esses atores desempenham na dinâmica dos conflitos escolares, corroborando a visão de autores como Chrispino (2007) e Gomes e Lobato (2021), que enfatizam a importância da comunidade escolar na gestão de conflitos. Os professores, como líderes e mediadores, têm a responsabilidade de lidar com os conflitos de forma justa e construtiva, buscando alternativas à punição e ao autoritarismo (Chrispino, 2007). A mediação de conflitos é uma ferramenta essencial para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso, onde os professores atuam como facilitadores do diálogo e da resolução pacífica de conflitos (Sales, 2007).

Os alunos, por sua vez, são protagonistas do processo de aprendizagem e precisam desenvolver habilidades para lidar com as diferenças e os conflitos de forma pacífica. Como aponta a literatura, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano e social, e a forma como os alunos lidam com os conflitos influencia diretamente sua formação como cidadãos críticos e conscientes. A participação dos alunos em programas de mediação de conflitos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia e a assertividade, são essenciais para a construção de uma cultura de paz na escola (Gomes; Lobato, 2021).

A presença das palavras "gestão" e "estratégias" (9 ocorrências cada) na nuvem de palavras sinaliza a importância de abordar a administração dos conflitos de maneira estruturada e com metodologias claras, corroborando as ideias de autores como Gomes e Lobato (2021) e Chrispino (2007), que defendem a necessidade de estratégias e abordagens internas para a gestão de conflitos no ambiente escolar. A gestão de conflitos exige um planejamento e uma organização que possibilitem a aplicação de métodos eficazes para a resolução de conflitos, como a mediação escolar e a justiça restaurativa.

No entanto, a relativa baixa frequência de termos como "formação" (7 ocorrências) e "comunicação" (6 ocorrências) sugere que, apesar da reconhecida importância dessas áreas, pode haver uma lacuna em termos de ações concretas e treinamentos focados na capacitação dos professores para lidar com conflitos de maneira eficaz. Essa lacuna na formação dos educadores merece atenção, pois a bibliografia destaca a importância da capacitação profissional para a gestão de conflitos. Chrispino e Dusi (2008) apontam que a capacitação dos educadores é crucial para a promoção de um ambiente escolar mais pacífico, especialmente no contexto do ensino médio em tempo integral, onde a intensificação da convivência pode aumentar as chances de conflitos. A falta de investimento na formação continuada dos professores pode comprometer a implementação de práticas eficazes de gestão de conflitos,

como a mediação escolar e a justiça restaurativa, que exigem habilidades específicas de comunicação e mediação. É essencial que os professores estejam preparados para lidar com as diferentes dimensões dos conflitos, incluindo os aspectos emocionais e sociais, para que possam construir um ambiente escolar mais harmonioso e propício à aprendizagem.

A palavra "família", com 7 ocorrências na nuvem de palavras, destaca a percepção dos educadores sobre a influência da dinâmica familiar nos conflitos escolares, corroborando a perspectiva de autores como Oliveira e Rolim (2020), que afirmam que a escola reflete comportamentos vivenciados pelos alunos em outros contextos, como o familiar. Essa percepção aponta para a necessidade de estratégias que promovam a colaboração entre escola e família, como defendido por Epstein (1995), reconhecendo que o envolvimento dos pais no processo educativo e na resolução de conflitos contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e para o desenvolvimento integral dos alunos.

A frequência da palavra "resolução" (6 ocorrências) indica que, embora a resolução de conflitos seja um objetivo reconhecido pelos educadores, pode haver uma necessidade de fortalecer as práticas e os conhecimentos relacionados a essa área. A literatura sobre gestão de conflitos escolares destaca a importância da mediação de conflitos e da justiça restaurativa como ferramentas para a resolução pacífica de conflitos e a promoção da cultura de paz. No entanto, a frequência da palavra "resolução" na nuvem de palavras sugere que a aplicação prática dessas ferramentas pode ser um desafio para os educadores, reforçando a necessidade de investimentos em formações e programas específicos que capacitem os professores a lidarem com os conflitos de forma mais eficaz e construtiva.

Sendo assim, a análise da nuvem de palavras revela a importância de se ampliar o olhar sobre a gestão de conflitos no ambiente escolar, considerando não apenas as interações entre alunos e professores, mas também a influência da família e a necessidade de fortalecer as práticas de resolução pacífica de conflitos. A formação continuada dos educadores e a construção de parcerias entre escola e família são fundamentais para a criação de um ambiente escolar mais harmônico, justo e propício à aprendizagem.

#### **4.3. Análise Temática Reflexiva: estratégias para lidar com conflito em uma escola de tempo integral**

A análise temática foi realizada de maneira sequencial e integrada, seguindo suas seis etapas essenciais, conforme Braun e Clarke (2006). A primeira consistiu na familiarização com os dados, que incluiu a transcrição completa das entrevistas, garantindo que todas as falas dos

participantes fossem registradas. A partir disso, os dados foram organizados por meio da atribuição de códigos iniciais, representando ideias e conceitos-chave. Esses códigos foram então agrupados em temas, que foram refinados para verificar sua consistência com o material. Por fim, os temas foram nomeados de forma a refletir claramente os elementos centrais das concepções dos participantes. Portanto, a partir da análise, foram definidos três temas centrais, sendo eles: 1) a natureza dos conflitos no ambiente escolar; 2) estratégias para a gestão de conflitos; e 3) os impactos dos conflitos na aprendizagem e no clima escolar.

#### **4.3.1. A natureza dos conflitos no ambiente escolar: diversidade de conflitos e impactos da pandemia da COVID-19**

Os conflitos no ambiente escolar podem surgir de diversas fontes, incluindo diferenças culturais, sociais, bem como dinâmicas interpessoais entre alunos e professores. Essa diversidade sugere que os conflitos não são homogêneos exigindo abordagens diferenciadas para sua gestão.

Os entrevistados mencionaram como fatores contribuintes para os conflitos: a diversidade cultural e social, a falta de respeito mútuo, a dinâmica da adolescência, as mudanças no ensino médio, a falta de comunicação e respeito, e a imaturidade como fatores contribuintes. Essas causas estão relacionadas às diferenças entre alunos e professores, especialmente às diferenças culturais e sociais, como destacou a professora Alice. Ao ser questionada: "Você percebe a existência de conflitos nesta escola? Existem alguns grupos que apresentam mais conflitos?", ela respondeu:

Sim. O lugar onde tem diversidade, inevitavelmente vai ter conflito. Isso é inevitável. [...] tem determinados grupos porque assim os estudantes a maioria vêm cada qual de sua escola de origem, escolas de comunidades, e aí formam aqueles grupos que é a questão da identidade né, nós viemos do mesmo local da mesma comunidade e aí são formados esses grupos de escolas diferenciadas que chegam aqui e tem esse conflito (Alice, 2024).

A diversidade cultural e social presente nas escolas, como mencionado por Alice, pode tanto gerar conflitos quanto enriquecer o ambiente escolar. Para lidar com essa diversidade de forma inclusiva, é necessário desenvolver estratégias positivas e que celebrem as diferenças. Banks (2001) sugere que a educação multicultural pode ser uma ferramenta eficaz para promover o respeito e a compreensão entre alunos de diferentes origens culturais, evitando que as diferenças se transformem em fontes de tensão.

Na fala do professor José, ao ser perguntado sobre a existência de conflitos na escola, ele responde sobre a sua existência, bem como a sua natureza.

Sim, eu vejo que há conflitos, né? Como a coisa normal do processo, a gente entende que os segmentos, nós temos segmentos dos professores que têm seus interesses, nós temos segmentos dos servidores, que são os auxiliares de serviço básico e os assistentes técnicos básicos que têm seus interesses, nós temos os estudantes que têm seus interesses, nós temos a direção também que têm seus interesses, e acabam que em determinados momentos esses interesses entram em conflitos, de fato. É um espaço de conflito, desses interesses e dessa participação que é uma construção até mesmo política de toda escola. E esses conflitos, às vezes, eles são perceptíveis no sentido de aflorarem, muitas vezes, por uma, vamos dizer, talvez uma violência verbal, ou talvez até mesmo um processo de não compreensão da posição de cada um. Então, assim, vejo esses conflitos (José, 2024).

A fala do professor dialoga com o autor Chrispino (2007) que menciona que o conflito é uma realidade presente em todos os contextos que envolvem a interação entre as pessoas, incluindo o ambiente escolar. Chrispino (2007) também aponta, ao lado de outros autores como Amado e Freire (2002), que essas situações nascem da divergência de interesses, das hierarquias existentes e da multiplicidade de perspectivas.

Outro fator notável foi a menção ao aumento dos conflitos após a pandemia, o que reflete a necessidade de compreender como eventos sociais e contextuais influenciam as interações escolares. Quando perguntado ao professor Bruno se ele percebia a existência de conflitos na escola, ele mencionou que houve maior incidência, principalmente após a pandemia de COVID-19:

Você vê claramente entre os alunos, principalmente após pandemia, aumentou demais o conflito, a intolerância, a ser devido à ansiedade, questão de querer tudo resolver na hora. imediatismo e com os professores também. Os alunos têm ficado menos intolerantes com os professores e também os professores já não têm mais aquela tolerância toda menor (Bruno, 2024).

A pandemia da COVID-19, destacada por Bruno, teve um impacto profundo na saúde mental dos jovens, exacerbando níveis de ansiedade e isolamento social (Moreno *et al.*, 2021). Essa situação tem contribuído para o aumento de conflitos nas escolas, tornando essencial que as instituições implementem programas de promoção da saúde mental e de prevenção de conflitos.

Ainda sobre a existência de conflitos e a relação com a pandemia, ele afirma o impacto causado pela maior exposição ao uso das redes sociais durante esse período:

Eu vejo claramente que essa questão de conflito tem o antes e o depois da pandemia. Acabou o quê? Depois da pandemia, não sei por que, não sei se é o fato de eles ficarem tempo dentro de casa e o uso de telas, porque o pessoal que ficou na pandemia ficou o tempo inteiro em tela, e aquilo gera uma ansiedade muito grande. Então eles voltaram muito ansiosos, querendo que tudo... Rápido, e tudo querendo fazer justiça... A era do

cancelamento, vamos dizer assim. Se na internet existe uma era do cancelamento, que a pessoa falou uma coisa e não tem uma outra chance, parece que eles estão trazendo isso para uma realidade escolar (Bruno, 2024).

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo na relação das pessoas com as redes sociais e com o uso de dispositivos móveis, especialmente celulares. Com as restrições impostas para conter a propagação do vírus, como o isolamento social e a suspensão de aulas e atividades presenciais, as mídias digitais se tornaram um dos principais meios de comunicação, interação e acesso à informação. Durante esse período, o uso das redes sociais aumentou exponencialmente, tanto para fins de lazer quanto para trabalho e educação. Essas plataformas foram fundamentais para manter vínculos sociais, realizar reuniões online e promover campanhas de conscientização sobre saúde.

Com o fechamento de escolas, muitos estudantes passaram a depender dos celulares para acompanhar aulas online, realizar atividades e interagir com professores e colegas. Além disso, o tempo excessivo de exposição às telas gerou preocupações relacionadas à saúde física e mental, incluindo problemas de visão, estresse e aumento dos níveis de ansiedade. O uso constante das redes sociais durante a pandemia foi associado tanto a benefícios quanto a prejuízos para a saúde mental. Por um lado, as redes permitiram que as pessoas se mantivessem conectadas, aliviando o isolamento. Por outro lado, a exposição contínua a conteúdos negativos, contribuiu para o aumento do estresse, da ansiedade e da depressão.

A pandemia também redefiniu o comportamento de muitas pessoas, incluindo crianças e adolescentes, e reforçou a necessidade de educação para a cidadania digital. Segundo Livingstone (2014), é fundamental que a escola promova o uso consciente das redes sociais, educando os alunos sobre cidadania digital. Isso implica preparar os estudantes para navegar no ambiente online de maneira ética, responsável e crítica. As redes sociais, embora proporcionem oportunidades de interação e aprendizado, também podem ser espaços de risco, como exposição a informações falsas, *cyberbullying* e invasões de privacidade. Assim, a escola tem um papel essencial em ensinar habilidades que capacitem os alunos a discernirem conteúdos, respeitar os outros nas interações virtuais e proteger sua própria segurança.

#### **4.3.2. Estratégias de mediação e gestão de conflitos: importância do diálogo e capacitação dos educadores**

Quanto às estratégias de gestão de conflitos, os entrevistados destacaram práticas como o diálogo, o envolvimento dos pais, palestras sobre violência, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a mediação de conversas, a criação de um ambiente acolhedor e a supervisão

por profissionais experientes. Essas estratégias refletem um esforço por parte das escolas em lidar com os desafios cotidianos de maneira prática e adaptada à sua realidade. No entanto, um ponto que chamou a atenção foi a discrepância entre o referencial teórico e a prática observada. Autores como Gomes e Lobato (2021), Pimenta e Incrocci (2017) e Chrispino (2007) destacam a mediação e a justiça restaurativa como estratégias eficazes, estruturadas e transformadoras na gestão de conflitos escolares. Contudo, os relatos dos professores evidenciaram um uso genérico do “diálogo” como principal ferramenta, sem uma compreensão aprofundada ou aplicação formal das práticas mediadoras ou restaurativas. Tal diferença indica a ausência de formação específica e de políticas escolares consolidadas nesse sentido, revelando um distanciamento entre o que é recomendado pela literatura e o que é praticado no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Couto e Monteiro (2021) destacam a importância do diálogo e da colaboração com as famílias, enquanto Morgado e Oliveira (2009) e Gomes e Lobato (2021) enfatizam ações preventivas, como programas de mediação de conflitos. A adoção de uma abordagem multidisciplinar, com a participação de professores, gestores e outros profissionais, auxilia no fortalecimento da parceria entre escola e família, promovendo uma gestão de conflitos mais eficaz.

Ao ser questionado sobre quais estratégias têm sido utilizadas para lidarem com conflitos, o professor Lucas enfatiza a importância do diálogo.

A primeira estratégia que eu adoto em particular seria o diálogo com os alunos. Eu dialogo, eu explico a situação e costumo falar sobre as consequências dessas situações de conflito. eu procuro evitar tomar medidas imediatas de levá-los à supervisão ou à direção, dependendo da gravidade do caso, dialogando com eles e já de antemão falando para eles quais seriam as consequências que nós teríamos que levar a supervisão ou a direção e, além disso, chamar os pais para resolvermos a situação do conflito ou mesmo a questão da indisciplina em si (Lucas, 2024).

Ao ser questionado sobre sugestões para soluções para melhorar a gestão de conflitos, este mesmo professor sugere a parceria com as famílias para prevenir conflitos, como mencionado na fala acima. Epstein (1995) aponta que a colaboração entre escola e família é uma das estratégias mais eficazes para criar um ambiente escolar harmonioso e seguro. É necessário que as normas da escola sejam claras, justas e aplicadas de maneira consistente, conforme defendido por Fullan (2007), para evitar confusões e a geração de novos conflitos.

Os educadores enfatizam o diálogo como a principal estratégia para a resolução de conflitos. No entanto, a análise revela que essa prática necessita de técnicas mais estruturadas e formais, demanda um olhar mais atento para as complexidades. Como visto na fala do professor José:

Uma ideia que eu faço muito, enquanto experiência minha mesmo, é de ouvir os alunos no sentido de que eles também possam dar uma ideia do que está acontecendo. Muitas vezes, talvez seja algo que eu estou achando, que eu estou identificando, mas eles não estão vendo dessa mesma forma. Eles estão com outro argumento. Ouvi-los, porque eles querem falar, às vezes que dá oportunidade que eles falam, às vezes não querem falar, não se sentem seguros para falar, ver uma figura como professor. Eu vou confiar falar tudo com o professor? Então assim, há uma linha que você tem que conquistar essa confiança, mas eu tento fazer isso, de ouvi-los, de propor também algumas intervenções com eles mesmos, tentar chamar eles para fazer essa intervenção em conjunto, é um desafio muito grande [...] cada turma tem uma forma de lidar com as intervenções. Tem turma que vai ser mais aberta, mais receptiva, mais resistente. É uma dinâmica bem diversificada mesmo (José, 2024).

A estratégia apresentada pelo professor reflete um aspecto particular de sua forma de trabalhar, como evidenciado em sua fala. No entanto, Gomes e Lobato (2021) destacam a necessidade de a escola adotar abordagens e estratégias internas que capacitem os profissionais da educação a lidarem de maneira mais eficaz com os conflitos e a violência no ambiente escolar. Essas estratégias são apontadas como as melhores alternativas para enfrentar esses desafios.

As particularidades das estratégias também são evidentes nas falas de outros professores, como no caso de Maria, que utiliza as seguintes práticas:

O que nós mais fazemos aqui é conversar. A gente conversa muito com esses meninos. Na maior parte das vezes as nossas advertências são verbais. A gente avisa o aluno para não repetir tal comportamento. E quando não tem outra solução mesmo, aí a gente parte para ocorrência escrita. E quando não tem melhoria, o senhor e a família, o Conselho Tutelar, são as formas que a gente tem encontrado para lidar com esses conflitos (Maria, 2024).

A fala da professora, ao destacar a atuação de agentes externos à escola, como o Conselho Tutelar, evidencia a dificuldade e a falta de ferramentas adequadas para lidar com os conflitos. Segundo Gomes e Lobato (2021), essa carência faz com que os professores, de forma recorrente, precisem recorrer à intervenção de agentes externos, como a secretaria de educação, órgãos governamentais ou especialistas da comunidade, na tentativa de encontrar soluções para essas questões. Esse cenário aponta para a necessidade de capacitar os profissionais da educação, dotando-os de estratégias e recursos que os tornem mais autônomos e eficazes na gestão de conflitos no ambiente escolar.

Apesar da relevância das práticas de gestão de conflitos destacadas por autores como Gomes e Lobato (2021), Pimenta e Incrocci (2017) e Chrispino (2007), a pesquisa *in loco* revelou que nenhum dos 11 entrevistados utilizava a mediação ou a justiça restaurativa. Esta ausência pode estar relacionada à falta de formação adequada ou à falta de políticas que incentivem a implementação dessas metodologias. A ausência dessas estratégias na prática dos

entrevistados aponta ainda para um distanciamento entre a teoria e a realidade escolar, evidenciando a necessidade de investimentos em capacitação docente e suporte institucional para que abordagens mais inovadoras, como a mediação e a justiça restaurativa, sejam efetivamente incorporadas no cotidiano escolar.

Chrispino e Dusi (2008) ressaltam que, apesar da eficácia dessas abordagens, a capacitação dos educadores é crucial para promover um ambiente pacífico, considerando que os conflitos são multifatoriais e envolvem aspectos sociais, familiares e culturais.

O professor Flávio traz uma visão sobre a necessidade de formação continuada para os professores, quando questionado sobre sugestões para melhorar a gestão de conflitos na escola:

Então, eu sou muito... não sei se seria a palavra certa, mas, mas a ideia. Seria muito individualista, sabe? Porque... Quem está de fora, eu digo a supervisão, eles, na minha opinião, eles não têm como resolver conflitos pequenos, seria mais um conflito maior. No fundo, se acontecer Deus me livre mais um aluno, agredir outro, partiu. Aí teria que ser algo de se chamar conselho, algo maior. Mas pequenas coisas, entende. Então acho que deveria, na minha opinião, deve ser mais um preparo, uma capacitação do profissional para ele resolver ali mesmo e só reportar coisas que tenham necessidade e que surgem (Flávio, 2014).

Neste mesmo sentido, o professor José destaca que, embora seja crucial capacitar os educadores para lidar com conflitos, essa formação precisa ser acessível e considerar a realidade cotidiana dos professores:

Então, eu vejo que... não conta a capacitação mesmo, né? Tem que se colocar, né? A gente ter, talvez, é... mas uma capacitação mais humanizada, né? Eu vejo que a gente tem uma certa dificuldade, muitas vezes, né? De fazer um online, né? Que é um desafio, né? Foi um desafio na pandemia, acho que nós ficamos meio que saturados, né? Mas a gente conseguiu fazer isso de forma mais humanizada, né? Mais acessível... Por mais que aquilo seja realmente de uma sobrecarga que já é da rotina do professor. Você já tem diário, aula, avaliação, correção, e você quer acrescentar mais isso, mas de que forma você vai acrescentar isso? Estou falando como professor, mas eu não sei os alunos, os outros servidores, mas eu falo mais enquanto professor (José, 2024).

Essa realidade se relaciona com o que Freire (1996) aponta, ao defender que a formação dos educadores deve ser contínua e profundamente conectada à prática pedagógica, promovendo uma educação transformadora e crítica.

A gestão de conflitos, realizada pelos os professores Mateus e Luisa, apresentam os seguintes apontamentos: diversidade, respeito as diferenças, vínculo da proximidade, e ambos mencionam o diálogo, como se pode ver nas citações a seguir.

Então, assim, eu sempre falo que a base de tudo é o respeito, né? Que mesmo que você não concorde, você tem que respeitar. Igual outro dia falou assim, ah, mas é preconceito, nós todos temos. Eu falei assim, mas você não tem que expressar isso de modo grosseiro, você tem que ter o respeito, porque você pensa, você guarda pra você. Ele falou, ah, mas a gente só está fingindo. Pode ser que sim, né? Eu falei que eu conversei com eles que às vezes há falta de respeito também, falta de informação, né?

Que é ignorância no sentido de ignorar o fato, ou ignorar o que seja de fato, né? A questão que está sendo discutida. Mas eu tento conversar com eles e falo assim, não faça com os outros aquilo que você não gostaria que fizessem com você. Eu parto sempre base, porque é conversando assim, só explicando isso mesmo, que tem que respeitar a diferença, o gosto do outro, a opção orientação sexual, enfim, o que for do outro a gente tem que respeitar. Aí eu tento conversar mais sobre isso (Luisa, 2024).

Eu sou muito assim, sempre que eu estou com uma turma nova, normalmente sou professor de primeiro, segundo e terceiro ano, então quando você está no terceiro ano, que por exemplo hoje, praticamente comigo não existe conflito, as turmas do terceiro foram meus alunos do primeiro e segundo, então chega num grau de proximidade, intimidade, me conhecem bastante, sabem que eu, pra eu chegar num ponto de falar mais alto de tudo, eu já pedi uns dez por favor antes. Coloco as cartas na mesa de uma maneira muito clara, quem eu sou, da minha forma de lidar com a avaliação, a tranquilidade no diálogo, mas que eu também não gosto de certos momentos, por exemplo, você está falando e alguém conversando. Então, eu falo o seguinte, são poucos os motivos que me acionam uma possível perda de controle. Então, por exemplo, eu não sou de fazer ocorrência, eu não levo isso, eu tento resolver o máximo possível, porque eu sei que às vezes certas ocorrências vão parar lá na família. Então a gente sabe que isso aguça ainda mais, embora eu concorde que em certos momentos seja preciso, que a direção faça, que a disciplina seja algo importante para o todo, mas eu tento pelo diálogo primeiro (Mateus, 2024).

Já a professora Camila oferece uma perspectiva interessante sobre os conflitos escolares, encarando-os como oportunidades de aprendizado e desenvolvimento:

Agora, quando são conflitos... que tem um questionamento mais maduro, né? Que é aquele conflito que você precisa de uma justificativa melhor pra lidar com ele. Eu acho que eles são positivos para a escola, porque ele me retira do meu lugar de conforto, da minha zona de conforto, do que eu sei fazer todo dia, do que eu preciso mudar. Ele me dá aquela cutucada, me empurra assim, sai do lugar que se não, não vai rolar. Ao mesmo tempo que ele me retira, ele também retira o meu aluno do lugar que ele faz assim, vai ter que ser de outro jeito. Aí você acaba se vendo a todo momento tendo que elaborar estratégias. Isso aí provoca muita irritabilidade na gente. Porque a gente fica muito assim, ai meu Deus, vou fazer amanhã. Mas assim, a gente cresce. Às vezes a gente consegue até enfrentar coisas legais, sabe? Realmente legais quando você está numa situação dessa. E eu acho que para a escola é bom (Camila, 2024).

O professor Joaquim destaca a importância da auto-reflexão e do auto-conhecimento para a gestão de conflitos, mencionando sua própria experiência de buscar ajuda profissional para melhorar suas relações interpessoais.

Eu vou falar de mim. Foi na época da COVID . Eu procurei um psiquiatra, eu vi que as coisas estavam ficando muito ruins para mim. Aquela coisa de ficar preso dentro de casa, aquela angústia, aquela coisa estava me deixando muito nervoso... Eu passei a tomar remédios. Os remédios foram ótimos...Então eu percebi que o remédio estava me ajudando assim. Então, no meu caso, foi ajuda profissional (Joaquim, 2024).

Essa visão está alinhada à abordagem de Goleman (1995) sobre inteligência emocional, que sugere que a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções é essencial para lidar com situações de conflito de forma construtiva. Segundo Goleman, a inteligência emocional é composta por cinco pilares principais: autoconhecimento, autorregulação,

motivação, empatia e habilidades sociais. Cada um desses elementos desempenha um papel fundamental na gestão de conflitos, especialmente no contexto escolar.

No contexto das escolas, a aplicação dos princípios da inteligência emocional pode transformar a maneira como os conflitos são abordados. Por exemplo, um professor que compreende e regula suas próprias emoções é mais capaz de agir como mediador em situações de tensão, criando um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar suas preocupações. Além disso, o desenvolvimento da inteligência emocional entre os alunos pode ajudá-los a resolver conflitos por meio do diálogo e da empatia, reduzindo a incidência de agressões verbais ou físicas.

A inteligência emocional também dialoga com estratégias como a mediação e a justiça restaurativa, mencionadas por autores como Gomes e Lobato (2021), Pimenta e Incrocci (2017) e Chrispino (2007). Essas práticas buscam não apenas resolver os conflitos, mas também promover a reflexão, a responsabilização e o fortalecimento das relações interpessoais. Quando combinadas com o desenvolvimento emocional, tornam-se ainda mais eficazes para criar uma cultura de paz e convivência harmoniosa nas escolas.

Portanto, integrar a inteligência emocional ao processo de gestão de conflitos não apenas capacita educadores e alunos a lidarem melhor com situações desafiadoras, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais saudável e inclusivo. Essa abordagem reforça a ideia de que a gestão de conflitos é mais eficaz quando se trabalha tanto as dimensões emocionais quanto as sociais, favorecendo o crescimento pessoal e coletivo.

#### **4.3.3. Impactos na aprendizagem e no clima escolar: consequências negativas dos conflitos e construção de um ambiente inclusivo**

Em relação ao impacto dos conflitos, os professores mencionaram a interferência no andamento das aulas, o prejuízo para o aprendizado, e o desgaste emocional para eles mesmos. Esses impactos estão relacionados às consequências negativas dos conflitos na escola, como a perda de tempo de ensino, a diminuição do aprendizado, e o estresse dos professores.

Conflitos não resolvidos podem prejudicar o clima escolar, afetando a concentração e o desempenho dos alunos. A tensão gerada por conflitos impacta não apenas os estudantes, mas também o bem-estar dos educadores. Existe um reconhecimento de que a gestão de conflitos deve ir além da resolução imediata, buscando construir um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão.

Outro ponto relevante levantado pelo José foi sobre o impacto das mudanças no ensino

médio, com novas disciplinas e maior carga horária, gerando novos desafios tanto para os professores quanto para a gestão escolar.

[...] questão do tempo integral tem sido também um ponto muito difícil, né? Os alunos não querem estar aqui esse tempo todo e aí cria aquela questão de que, ah, mas eu agora quero estar dormindo, não queria estar aqui e aí tem a questão dos professores também, que são particulares, os professores vão falar, mas eu quero dar meu conteúdo dessa forma, tal, e aí o aluno, ele está com outra perspectiva, né? aflorando mais, sabe? (José, 2024).

Conforme descrito por Tardif (2014), com a reconfiguração do trabalho escolar, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para atender às novas demandas, em consonância com as necessidades socioemocionais dos alunos. Essa reconfiguração reflete as transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam o ambiente escolar, exigindo dos educadores uma abordagem mais holística, que vá além do conteúdo acadêmico e inclua o desenvolvimento integral dos estudantes.

As necessidades socioemocionais dos alunos estão cada vez mais evidentes, especialmente diante de desafios como o impacto das redes sociais, o aumento das desigualdades sociais e as consequências da pandemia de COVID-19. Nesse cenário, é essencial que as práticas pedagógicas considerem aspectos como o acolhimento emocional, o fortalecimento da empatia e a criação de um ambiente escolar que promova a segurança e o bem-estar.

Além disso, essa reconfiguração exige que os educadores sejam capacitados para atuar como mediadores e facilitadores, integrando estratégias que considerem as experiências e perspectivas dos alunos. De acordo com Tardif (2014), o papel do professor deve ser dinâmico, adaptável e voltado para a construção de um aprendizado significativo, em que o aluno se sinta protagonista de sua própria formação. Essa abordagem também está alinhada às ideias de Goleman (1995), que destacam a importância da inteligência emocional no ambiente escolar, tanto para os educadores quanto para os estudantes.

Além disso, a identificação de grupos mais suscetíveis a conflitos reforça a necessidade de abordagens personalizadas, considerando as diversidades e necessidades específicas dos alunos. Criar um ambiente inclusivo e acolhedor beneficia não apenas os estudantes, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo. Esse investimento contribui para transformar conflitos em oportunidades de aprendizado e crescimento coletivo, consolidando uma prática educacional mais inclusiva e sustentável.

#### **4.4. Triangulação de dados e as marcas residuais na construção de sentidos**

O presente trabalho com os educadores do ensino médio em tempo integral de uma escola pública situada no município de Viçosa-MG se alinha a discussão do Construcionismo Social ao reconhecer que as interpretações dos conflitos são construídas pelos próprios envolvidos e que a mediação oferece uma oportunidade para que essas interpretações sejam exploradas e recriadas de forma colaborativa. Uma abordagem construcionista pode ser uma ferramenta eficaz para compreender as complexidades das dinâmicas de conflitos na escola e para promover soluções mais adequadas. Essa perspectiva valoriza as vozes dos envolvidos, reconhecendo suas múltiplas perspectivas e experiências, o que contribui para um processo de resolução de conflitos mais inclusivo e colaborativo.

De acordo com Souza, McNamee e Santos, no discurso construcionista social sempre "haverá possibilidade de incluir alternativas de formas de entendimento em cada situação, uma vez que cada participante envolvido na coordenação de ações conjuntas carrega múltiplas possibilidades para a significação e ação" (2010, p. 599). Portanto, cabe a cada indivíduo refletir sobre os conflitos e considerar as diversas possibilidades de resolução. O desafio não é encontrar uma única e melhor forma, mas sim criar tipos de relações que possam construir o futuro de maneira mais colaborativa e mais inclusiva.

O artigo fundamenta-se no Construcionismo Social, que considera a realidade como uma construção social derivada de interações e diálogos. Essa abordagem desafia a noção de uma única verdade objetiva, propondo que o conhecimento e os significados são gerados coletivamente. Utilizando métodos como entrevistas e análise temática, o estudo enfatiza a co-construção de significados e a diversidade de vozes, refletindo a multiplicidade de realidades construídas socialmente. A reflexividade do pesquisador é central, reconhecendo seu papel ativo no processo de pesquisa. Além de buscar compreensão, o trabalho visa transformar as práticas de gestão de conflitos, consolidando a pesquisa como um motor de mudança social e promovendo uma análise crítica das práticas educacionais.

A diversidade da amostra, em termos de gênero, idade e disciplinas lecionadas, reflete uma perspectiva construcionista, valorizando múltiplas vozes e perspectivas. Essa abordagem enriquece significativamente a compreensão da realidade escolar, reconhecendo que o conhecimento sobre a gestão de conflitos é construído socialmente e moldado pelo contexto. Ao considerar a experiência de educadores com diferentes perfis, a pesquisa demonstra uma compreensão da complexidade do ambiente escolar, evitando simplificações.

A análise dos dados, embora descritiva, revela uma interpretação que considera o contexto social e histórico da educação. Essa abordagem, que valoriza a diversidade de perspectivas, evidencia a reflexividade do pesquisador e sua preocupação em construir um

conhecimento relevante e transformador.

Ao apresentar dados sobre gênero, idade e disciplinas lecionadas, o estudo demonstra uma compreensão da complexidade do ambiente escolar e evita generalizações simplistas. A escolha desses dados específicos reflete a consciência de que o conhecimento sobre a gestão de conflitos é construído coletivamente e não se restringe a um único grupo.

A dificuldade dos professores em nomear estratégias formais demonstra que esse conhecimento não é universalmente distribuído, mas moldado por experiências e contextos específicos. O foco no diálogo como principal estratégia, embora limitado, reflete uma construção social compartilhada sobre como lidar com divergências. A diversidade de percepções entre os professores, como a crença de que grupos específicos tendem a apresentar mais conflitos, ilustra como diferentes realidades são construídas dentro do mesmo espaço escolar. Além disso, a observação de um aumento nos conflitos após a pandemia demonstra a influência de eventos sociais na construção dessas realidades. A análise da linguagem utilizada pelos professores, evidenciada pela nuvem de palavras, corrobora a ideia de que a linguagem molda a realidade.

As diferentes percepções dos educadores sobre as causas, estratégias e impactos dos conflitos demonstram que a realidade escolar não é uma entidade estática, mas um construto social moldado por diversos fatores. A diversidade de opiniões sobre as origens dos conflitos, que vão desde as redes sociais até as mudanças no ensino médio, ilustra a influência do contexto social mais amplo na construção de significados dentro da escola. Essa diversidade reflete o princípio construcionista de que não há uma única verdade objetiva, mas múltiplas realidades construídas a partir de diferentes perspectivas e experiências.

A ênfase no diálogo como estratégia principal para lidar com conflitos, embora limitada, revela uma construção social compartilhada sobre como abordar divergências. No entanto, a falta de estratégias mais formalizadas, evidenciada pela dificuldade dos professores em nomeá-las, sugere a necessidade de maior investimento em formação e desenvolvimento profissional.

A perspectiva do professor Joaquim destaca a importância da auto-reflexão e do autoconhecimento, alinha-se com a visão construcionista de que o conhecimento é construído ativamente pelos indivíduos. A relação entre os conflitos individuais dos alunos e os desafios mais amplos da escola demonstra a interdependência entre o micro e o macro, ou seja, como as experiências individuais são moldadas pelo contexto social mais amplo.

A pesquisa de campo apresentada neste artigo permitiu identificar os principais tipos de conflitos que ocorrem na escola e as estratégias de gerenciamento utilizadas pelos educadores. Além disso, foi possível analisar o conhecimento dos educadores sobre a mediação de conflitos

e sua aplicabilidade na resolução de conflitos . A pesquisa evidencia que a compreensão dos conflitos escolares exige uma abordagem que leve em consideração a complexidade das relações sociais e a construção de significados. A diversidade de opiniões e perspectivas, a influência do contexto e a importância da linguagem são elementos cruciais para a construção de uma visão mais holística e contextualizada dos conflitos escolares. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e para a promoção de um ambiente escolar mais pacífico e inclusivo.

## **5. Considerações finais**

A presente pesquisa buscou compreender como os conflitos se manifestam no cotidiano de uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na cidade de Viçosa/MG, bem como as estratégias utilizadas por educadores para lidar com tais situações. Fundamentada nos pressupostos do Construcionismo Social, a investigação reconheceu a realidade escolar como uma construção coletiva, dinâmica e relacional, cujos sentidos emergem das interações entre sujeitos inseridos em contextos culturais, históricos e sociais específicos (Souza; McNamee; Santos, 2010).

Os resultados apontaram que, embora os educadores valorizem o diálogo como principal estratégia de mediação de conflitos, essa prática ainda carece de sistematização e aprofundamento. A ausência de formação continuada voltada para práticas mediadoras e restaurativas foi evidenciada como um dos principais entraves à gestão efetiva dos conflitos escolares, sendo essa lacuna agravada pela sobrecarga de trabalho docente e pela falta de políticas institucionais direcionadas ao tema. A pesquisa revelou também que, muitas vezes, os professores recorrem a instâncias externas, como conselhos tutelares ou direção escolar, como alternativa diante da ausência de suporte técnico-pedagógico interno.

A análise das entrevistas demonstrou que os conflitos no ambiente escolar são percebidos pelos professores como fenômenos multifatoriais, relacionados a questões geracionais, desigualdades sociais, influências das redes sociais e aos efeitos pós-pandemia da COVID-19. Os impactos desses conflitos sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o clima escolar foram amplamente reconhecidos, refletindo em prejuízos pedagógicos e desgaste emocional dos docentes.

Conclui-se, portanto, que a gestão de conflitos escolares requer investimento contínuo em formação docente, articulação entre escola e comunidade, e políticas públicas comprometidas com o fortalecimento da convivência democrática no espaço escolar. A

construção de um ambiente educacional mais inclusivo e harmonioso passa, inevitavelmente, pela valorização das múltiplas vozes que compõem a escola, pela promoção do diálogo e pela consolidação de práticas relacionais que favoreçam o respeito, a escuta e a corresponsabilização.

Assim, esta pesquisa não apenas contribui para o entendimento da realidade vivida pelos educadores em relação aos conflitos escolares, mas também aponta caminhos possíveis para o aprimoramento das estratégias de mediação e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, humanas e transformadoras.

## 6. Referências

- AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta. **Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir**. Porto: Edições Asa, 2002.
- ARAGAKI, S. P.; PIANI, G. S. A.; SPINK, M. J.; SPINK, P. K. Entrevista reflexiva e o método da pesquisa de observação participante na produção de dados qualitativos. In: SPINK, M. J.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2014.
- BANKS, J. A. **Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching**. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- BERG, E. A. **Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia**. Curitiba: Juruá, 2012.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 11-28, 2007.
- CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.
- COUTO, L. M.; MONTEIRO, E. S. Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 16, 2021.
- EPSTEIN, J. L. School/family/community partnerships: caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, v. 76, n. 9, p. 701-712, 1995.
- ESTEBAN, Maria Pía S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M. **Liderança educacional em ação: tornando a diferença pela aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GERGEN, Kenneth J. A psicologia social como história. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 475-484, 2008.
- GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Trad. Gabriel Fairman. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, H. M.; LOBATO, V. S. Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. **Revista @mbienteeducação**, v. 14, n. 3, p. 555-579, 2021.

JESUS, E. A. de *et al.* Justiça restaurativa. **Revista Amor Mundi**, v. 5, n. 5, p. 27-41, 2024.

LIVINGSTONE, S. **Crianças e jovens em risco no ciberespaço: abordagem para a promoção da cidadania digital e da alfabetização midiática.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MCNAMEE, S. Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: GUANAES-LORENZI, C. et al. **Construcionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 105-149.

MORENO, C. *et al.* Mental health in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 30, n. 12, p. 1891-1906, 2021.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra: Revista Científica**, Coimbra, n. 1, p. 43-55, 2009.

OLIVEIRA, V. H. N.; ROLIM, M. C. Violência nas escolas: um olhar para o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 955-973, 2020.

PIMENTA, C. A. M.; INCROCCI, L. M. M. Escola, violência e mediação: elementos para a constituição de processos de resolução de conflitos? **Revista Ciência Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano**, v. 10, n. Extra, p. 91–102, 2017.

RASEIRA, E. *et al.* Pesquisa como prática social: o pesquisador e os “outros” na produção do conhecimento. **Athenea Digital**, v. 16, n. 2, p. 325–347, 2016.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade.** Florianópolis: Conceito, 2007.

SOUZA, L. V. Discurso construcionista social: uma apresentação possível. In: GUANAES-LORENZI, C. et al. **Construcionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 49-72.

SOUZA, L. V.; MCNAMEE, S.; SANTOS, M. A. Avaliação como construção social: investigação apreciativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 598-607, 2010.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SPINK, P. K. Construcionismo social: implicações para a pesquisa em saúde. In: SPINK, M. J. *et al.* (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2014.

SZYMANSKI, H. Entrevistas reflexivas na pesquisa qualitativa: contribuições metodológicas. In: MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, M. C. (Orgs.). **Temas e autores em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2018. p. 149-168.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação aprofundou a análise dos conflitos escolares no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral sob a ótica dos educadores. Fundamentada no Construcionismo Social e na análise temática de entrevistas semiestruturadas com onze professores de uma escola pública estadual de Viçosa (MG), optamos por organizá-la em três artigos, dos quais apresentamos as principais considerações desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Inicialmente, discutimos como a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral aumenta as interações interpessoais podendo, conseqüentemente, aumentar ou intensificar conflitos no cotidiano escolar. Sendo assim, analisamos a criação do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil e buscamos pesquisas que abordam temáticas como conflitos, bullying e violência, apresentando os conceitos de cada um, e como eles interferem nas relações e aprendizado dos estudantes. Como uma realidade nova no contexto escolar, o Ensino Médio em Tempo Integral traz vários desafios para os professores e estudantes: a ampliação do tempo de convívio pode potencializar a ocorrência de conflitos que são compreendidos por diferentes autores como parte inerente da convivência escolar, sendo tanto geradores de tensão quanto oportunidades de transformação. Os autores apresentados revelam o diálogo, a mediação e a justiça restaurativa como alternativas potentes para a resolução de conflitos, embora também evidenciem que falta formação adequada de profissionais para que tais práticas sejam aplicadas de forma consistente nas escolas. O referencial do Construcionismo Social contribui para essa análise ao propor que as realidades são construídas nas interações e que o diálogo, quando significativo, pode gerar novos sentidos e práticas restaurativas.

Num segundo momento, mapeamos, por meio de uma revisão de literatura, artigos publicados entre 2013 a 2023, com temáticas diretamente relacionadas à mediação de conflitos, justiça restaurativa, violência escolar e estratégias pedagógicas de resolução de conflitos em escolas públicas brasileiras, analisando as principais abordagens, estratégias e desafios relacionados à gestão de conflitos no ambiente escolar, especialmente no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). As análises dos 8 artigos selecionados evidenciaram que abordagens dialógicas e restaurativas vêm ganhando espaço na literatura, mas ainda convivem com práticas tradicionais e punitivas. Os autores destacam o diálogo, a escuta ativa e a mediação como estratégias promissoras de para se lidar com os conflitos no ambiente escolar, mas enfatizam que há necessidade de investimentos em uma formação adequada dos profissionais da educação e em políticas institucionais efetivas para a promoção da cultura de paz.

Finalmente, concluímos a pesquisa com uma análise de como 11 professores que atuam, efetivamente, no Tempo Integral de uma escola de Ensino Médio na cidade de Viçosa-MG, compreendem os conflitos interpessoais e lidam com estes. A análise das entrevistas

individuais, demonstrou que os professores estão conscientes de que os conflitos no ambiente escolar são fenômenos multifatoriais, entre os quais eles destacam: questões geracionais, desigualdades sociais, influências das redes sociais, apontando também efeitos pós-pandemia da COVID-19. Além de reconhecerem os impactos desses conflitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, os professores também destacaram a necessidade de uma formação pedagógica que contemple essas temáticas e suas intervenções no ambiente escolar, já que eles, tanto quanto os estudantes, são afetados pelas consequências desses impactos negativos no clima escolar.

A abordagem construcionista, adotada durante a pesquisa, permitiu interpretar tais conflitos não como problemas a serem eliminados, mas como oportunidades de transformação das relações e de co-construção de significados. Nesse sentido, torna-se imperativo que as escolas assumam um papel mais ativo na promoção de práticas dialógicas, na valorização da escuta qualificada e na implementação de ações pedagógicas que favoreçam a construção de uma cultura de paz, de forma colaborativa e contextualizada.

Os resultados apontaram para a necessidade de investimentos em formação docente continuada contemplando não apenas técnicas de mediação de conflitos e princípios da justiça restaurativa, mas também práticas de escuta ativa; na criação de estruturas institucionais, tais como núcleos de mediação escolar e protocolos claros de atuação, de modo a reduzir a dependência de medidas punitivas e de encaminhamentos externos; e em políticas públicas integradas que reconheçam o modelo de tempo integral como espaço de convivência ampliada e estimulem a participação comunitária, convertendo a escola em um cenário de construção coletiva de paz e cidadania.

Os conflitos escolares não devem ser concebidos como meros obstáculos ao processo educativo, mas sim como oportunidades potenciais de aprendizagem e fortalecimento das relações interpessoais. A promoção de uma cultura dialógica e restaurativa, respaldada por formação especializada e apoio institucional, mostra-se essencial para a consolidação de práticas que tornem o ambiente escolar verdadeiramente colaborativo, inclusivo e democrático, seja no tempo integral, seja no tempo regular. Esperamos que a pesquisa aqui apresentada possa servir como reflexão para outros processos investigativos sobre de que maneira as escolas têm lidado com situações de conflito em diferentes níveis educativos e realidades, bem como identificando estratégias e metodologias que tenham possibilidades de atuar para uma melhoria efetiva nas relações interpessoais, dentro do ambiente escolar.