

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU - MESTRADO E DOUTORADO

CAMILA TORZESKI PRAISSLER

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS
POSSÍVEIS PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES EM TEMPOS DE
MODERNIDADE LÍQUIDA**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2025

CAMILA TORZESKI PRAISSLER

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS
POSSÍVEIS PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES EM TEMPOS DE
MODERNIDADE LÍQUIDA**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação - Mestrado em
Educação, vinculado à Linha de Pesquisa
Políticas Públicas e Gestão da Educação,
como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Claudionei Vicente
Cassol**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI - Campus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS – CEP: 98400-000.

Direção do Campus:

Diretora-Geral: Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

Curso:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGEDU/Mestrado e Doutorado;

Coordenadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Orientador:

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol;

Mestranda:

Camila Torzeski Praissler.

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Temática:

A proposta de pesquisa bibliográfica aborda questões referentes às práticas mediadoras no Ensino Fundamental I, às estratégias possíveis para a resolução de conflitos escolares, e à compreensão de como os conflitos escolares existentes na modernidade, em tempos de *Modernidade Líquida*, influenciam o ambiente educacional.

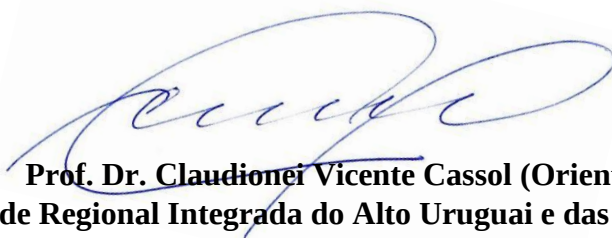
CAMILA TORZESKI PRAISSLER

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS
POSSÍVEIS PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES EM TEMPOS DE
MODERNIDADE LÍQUIDA**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação - Mestrado em
Educação, vinculado à Linha de Pesquisa
Políticas Públicas e Gestão da Educação,
como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.**

4 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol (Orientador)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)

Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues - UEMA

Dra. Elisabete Cerutti - URI

AGRADECIMENTOS

Agradeço a um Deus que me protege e me guia nesta caminhada chamada vida. Nesta trajetória, aprendi que ninguém constrói nada sozinho. Somos seres mediados pelo mundo e é nesse processo de encontros, diálogos e aprendizados compartilhados que a vida e o conhecimento se tecem. Nessa tessitura, percebo que nada se constrói de forma isolada. Precisamos uns dos outros para aprender, crescer e seguir. Agradecer, portanto, é reconhecer a importância dessas presenças que nos atravessam e nos transformam ao longo do caminho.

Sou profundamente grata às pessoas que fizeram parte desta jornada acadêmica. Tive a felicidade de conhecer o querido e competente Professor Dr. Claudionei Vicente Cassol, meu orientador, que me apresentou Zygmunt Bauman e me inspirou a olhar com mais sensibilidade para as relações humanas e para o contexto líquido da modernidade nos tempos em que vivemos. Sou grata pelos ensinamentos, paciência e comprometimento nas orientações durante todo o percurso.

Agradeço também, além do meu orientador, às demais professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa — Profa. Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues (Universidade Estadual do Maranhão – UEMA) e Profa. Dra. Elisabete Cerutti (Universidade Regional Integrada – URI) — pelas orientações e ponderações riquíssimas que contribuíram significativamente para o amadurecimento desta dissertação.

Estendo meu agradecimento aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação da URI, com os quais aprendi intensamente ao longo desses dois anos, e aos colegas de mestrado, pelas trocas, aprendizagens, empatia e apoio nesta caminhada.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Frederico Westphalen, agradeço pelo acolhimento neste percurso formativo, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pela riqueza das reflexões e diálogos vivenciados.

Expresso também minha gratidão à instituição na qual atuo profissionalmente, pela compreensão, incentivo e apoio nos momentos em que foi necessário conciliar as demandas do trabalho com os compromissos do mestrado.

De forma muito especial, agradeço à minha família, base e sustento de toda a caminhada. Aos meus pais, por me encaminharem desde cedo nos estudos, mesmo diante das dificuldades e limitações da vida. Com esforço, trabalho e amor, nunca deixaram faltar o essencial. Graças

ao sacrifício deles, pude realizar o curso de Magistério, primeiro passo dessa trajetória que hoje culmina no mestrado e que, se Deus permitir, seguirá com o Doutorado e o Pós-Doutorado.

Ao meu cônjuge e ao meu filho, pelo apoio, carinho e compreensão diante das minhas ausências, dos momentos em que precisei estar entregue à escrita ou aos compromissos acadêmicos. A paciência e o amor de vocês me sustentaram em todos os momentos.

A todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram — mesmo sem serem citados nominalmente — deixo meu sincero agradecimento. Cada um de vocês, de maneira única, mediou nosso percurso, ajudando a construir pontes que nos possibilitaram chegar até aqui.

Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediados pelo mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente texto dissertativo se desenvolve vinculado à Linha de Pesquisa *Políticas Públicas e Gestão da Educação*, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen, e com o projeto de pesquisa do orientador, *Educação republicana: pluralidade, identidade e políticas da vida*. Tem como objetivo analisar práticas pedagógicas mediadoras como contribuição para a resolução de conflitos no Ensino Fundamental I, promovendo uma cultura de paz no ambiente escolar. Parte da compreensão de que os conflitos escolares, amplificados pelo contexto da *Modernidade Líquida* - conceito desenvolvido por Zygmunt Bauman, desafiam a convivência e demandam novas formas de abordagem no cotidiano educacional. A pesquisa busca identificar estratégias de mediação, como os Círculos de Construção de Paz e a Comunicação Não-Violenta, por meio do diálogo, e compreender seus efeitos sobre as relações interpessoais no ambiente escolar a partir de uma abordagem qualitativa, com procedimentos de análise documental e bibliográfica, articulados às observações realizadas ao longo da trajetória profissional da mestrandia em escolas públicas, em diferentes setores, como direção, coordenação, orientação educacional, docência na educação infantil e anos iniciais, contextos em que foi possível observar situações de conflito – nesta dissertação, revisitadas e analisadas como elementos de reflexão. A investigação se ancora em fundamentos teóricos de Zygmunt Bauman, Paulo Freire e John Dewey, e dialoga com políticas públicas educacionais vigentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), analisando em que medida tais diretrizes oferecem subsídios para a mediação de conflitos. Os resultados indicam que as práticas mediadoras, fundamentadas no diálogo, na escuta e na responsabilização coletiva, configuram-se como estratégias pedagógicas viáveis para a transformação dos conflitos em oportunidades educativas, fortalecendo os vínculos escolares e a convivência democrática. Evidenciam, ainda, que as políticas públicas educacionais oferecem respaldo normativo para a inserção da mediação de conflitos no cotidiano escolar, especialmente no desenvolvimento de competências socioemocionais e na promoção de uma cultura de paz. A relevância da pesquisa reside na possibilidade de subsídios teórico-práticos para professores/as e gestores/as escolares que enfrentam os desafios da convivência em tempos marcados pela instabilidade, pelo esvaziamento dos vínculos e pela fragilidade do diálogo. Almeja-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e restaurativas que fortaleçam a formação integral dos estudantes e a qualidade científica e humana das relações escolares.

Palavras-chave: Conflitos Escolares. Mediação. Cultura de Paz. Políticas Públicas. Modernidade Líquida.

RESUMEN

El presente texto disertativo se desarrolla vinculado a la Línea de Investigación Políticas Públicas y Gestión de la Educación, en el Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación (PPGEDU) de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones (URI), Campus Frederico Westphalen, y al proyecto de investigación del orientador, *Educación republicana: pluralidad, identidad y políticas de la vida*. Tiene como objetivo analizar prácticas pedagógicas mediadoras como aporte para la resolución de conflictos en la Educación Primaria (Enseñanza Fundamental I), promoviendo una cultura de paz en el entorno escolar. Parte de la comprensión de que los conflictos escolares, amplificados por el contexto de la Modernidad Líquida —concepto desarrollado por Zygmunt Bauman—, desafían la convivencia y exigen nuevas formas de abordaje en el cotidiano educativo. La investigación busca identificar estrategias de mediación, como los Círculos de Construcción de Paz y la Comunicación No Violenta, por medio del diálogo, y comprender sus efectos en las relaciones interpersonales dentro del ambiente escolar, a partir de un enfoque cualitativo con procedimientos de análisis documental y bibliográfico, articulados a las observaciones realizadas a lo largo de la trayectoria profesional de la maestranda en escuelas públicas, en diferentes sectores, como dirección, coordinación, orientación educativa, docencia en educación infantil y en los primeros años, contextos en los cuales fue posible observar situaciones de conflicto —revisitadas y analizadas en esta disertación como elementos de reflexión—. La investigación se sustenta en fundamentos teóricos de Zygmunt Bauman, Paulo Freire y John Dewey, y dialoga con políticas públicas educativas vigentes, especialmente la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el Plan Nacional de Educación (PNE), analizando en qué medida dichas directrices ofrecen aportes para la mediación de conflictos. Los resultados indican que las prácticas de mediación, basadas en el diálogo, la escucha y la responsabilidad colectiva, son estrategias pedagógicas viables para transformar los conflictos en oportunidades educativas, fortalecer los vínculos escolares y la convivencia democrática. Asimismo, muestran que las políticas educativas públicas ofrecen apoyo normativo para la inclusión de la mediación de conflictos en la vida escolar, especialmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de una cultura de paz. La relevancia del estudio reside en la posibilidad de generar contribuciones teórico-prácticas para docentes y gestores escolares que enfrentan los desafíos de la convivencia en tiempos marcados por la inestabilidad, el vaciamiento de los vínculos y la fragilidad del diálogo. Pretende contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas más dialógicas, inclusivas y restaurativas, que fortalezcan la formación integral de los estudiantes y la calidad científica y humana de las relaciones escolares.

Palabras clave: Conflictos escolares. Mediación. Cultura de paz. Políticas públicas. Modernidad líquida.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> - Pesquisa Internacional
UPPs	Unidades de Polícia Pacificadora
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Estrutura da dissertação.....	034
Quadro 02 - Bancos de Dados Pesquisados.....	045
Quadro 03 - Fluxograma da pesquisa.....	046
Quadro 04 - Textos encontrados na Revisão de Literatura.....	048
Quadro 05 - Textos selecionados para a revisão sistemática da literatura.....	061
Quadro 06 - Síntese analítica dos estudos selecionados.....	064

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	014
2	FUNDAMENTOS E EXPLORAÇÕES: METODOLOGIA, JUSTIFICATIVA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	028
2.1	Metodologia.....	028
2.2	Sobre a relevância teórica, científica e pedagógico-educativa do estudo....	036
2.3	Revisão Sistemática da Literatura.....	041
2.3.1	Formulação da questão de pesquisa.....	042
2.3.2	Protocolo da revisão.....	042
2.3.3	Critérios de inclusão e exclusão.....	043
2.3.4	Estratégia de busca.....	044
2.3.5	Seleção dos estudos.....	044
2.3.6	Avaliação crítica da qualidade metodológica.....	046
2.3.7	Extração e organização dos dados.....	047
2.3.8	Síntese dos resultados.....	060
2.3.9	Interpretação e discussão.....	061
2.3.10	Apresentação e publicação.....	080
3	CONFLITOS ESCOLARES NA MODERNIDADE LÍQUIDA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO DOS TEMPOS QUE COMPARTILHAMOS.....	081
3.1	Conflito: uma análise do conceito e suas implicações.....	081
3.2	Conflitos Escolares em poesia à luz de Paulo Freire.....	085
3.3	Reflexões sobre a Educação na <i>Modernidade Líquida</i> “com” e “a partir” de Zygmunt Bauman.....	092
4	PRÁTICAS MEDIADORAS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES.....	100
4.1	Círculos de Construção de Paz.....	101
4.2	Comunicação Não-Violenta.....	104
4.3	Diálogo permanente como ação pedagógica.....	106
4.4	Produção de material didático: <i>O Menino e Sua Missão</i>.....	114

5	CONSTRUINDO PONTES: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS.....	117
5.1	UNESCO Agenda 2030 ODS 17.....	124
5.2	Plano Nacional de Educação (PNE).....	126
5.3	Documentos atuais da educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e relações com as práticas mediadoras e estratégias para resolução de conflitos escolares nesses tempos líquidos.....	128
5.3.1	Contexto regional dos desafios escolares no Rio Grande do Sul.....	128
5.3.2	A Cultura de Paz em Ação: experiências e políticas brasileiras.....	131
5.3.2.1	Agência Brasileira de Cooperação.....	131
5.3.2.2	Movimento Londrina Pazeando.....	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICE A - LIVRO INFANTIL “O MENINO E SUA MISSÃO”.....	148

1 INTRODUÇÃO

A dissertação em tela tem como objetivo compreender como os conflitos que emergem no contexto líquido moderno – comumente compreendido como contemporâneo; contudo, adotamos, por proximidade com a base teórica, o sentido de *modernidade líquida* – influenciam o ambiente escolar e as potencialidades da cultura da paz, viabilizadas pelas relações dialógicas das práticas mediadoras, para encaminhar a resolução de conflitos. Buscamos compreender como os conflitos interpessoais que aparecem no ambiente escolar, na *Modernidade Líquida* – conceito enriquecido por Zygmunt Bauman (1925-2017) – impactam o ambiente educacional institucional, o aprendizado e as relações entre as pessoas. O estudo explora a mediação de conflitos escolares nesse contexto, investiga as dinâmicas e desafios específicos da atualidade e analisa a mediação como uma estratégia potencial, alinhada às políticas públicas, para promover condições escolares mais harmônicas - de compreensão, diálogo e solidariedade - e inclusivas no Ensino Fundamental I.

O estudo se desenvolve no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), Mestrado e Doutorado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, e está inserido na Linha de Pesquisa 2: *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. A mediação de conflitos, nesse contexto, não é concebida apenas como uma prática pedagógica isolada na sala de aula, mas como um processo que envolve dimensões pedagógicas e políticas, devendo estar articulada à gestão escolar e às políticas públicas. Este estudo também se encontra em consonância com o projeto do orientador, professor Claudionei Vicente Cassol, intitulado *Educação republicana: pluralidade, identidade e políticas da vida*.

A pesquisa é construída a partir de uma fundamentação teórica e de uma trajetória metodológica, com o esforço de compreender para enfrentar problemas concretos identificados no cotidiano escolar – especificamente na sala de aula e nos espaços de convivência da escola –, por meio da mediação de conflitos.

Embora a presente pesquisa esteja sendo desenvolvida em 2025, é importante reconhecer que essas discussões sobre mediação de conflitos, promoção da paz e desenvolvimento de habilidades socioemocionais não são recentes. Em 2014, há uma década, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que, dentre suas diretrizes, prevê um ambiente escolar seguro e a promoção da cultura da paz, o que evidencia a preocupação com uma educação para além dos conteúdos técnicos.

Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2013/2018) inclui ações que visam à construção de uma cultura de paz por meio da educação em direitos humanos. Esses movimentos revelam uma preocupação crescente com a formação integral do sujeito e com a necessidade de repensar a educação para além dos conteúdos técnicos, voltando o olhar, também, para as dimensões afetivas, éticas e relacionais do processo educativo.

Nesse contexto histórico e educacional, a partir de vivências profissionais e da escuta atenta às dinâmicas escolares, realizamos uma análise crítica e contextualizada que permite reconhecer fragilidades nas práticas existentes e lacunas no conhecimento pedagógico sobre a gestão de conflitos escolares. A construção do estudo conduz à definição do foco investigativo orientado para a compreensão e o aprimoramento da práxis¹ mediadora, a qual favorece o diálogo, a escuta e a dinamização de relações mais solidárias no estabelecimento de uma cultura de paz voltada ao desenvolvimento dos grandes horizontes escolares: a ciência e o humanismo. Ao propor caminhos para o enfrentamento dos desafios, a pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento no campo da educação, especialmente no que tange às metodologias de convivência e às políticas formativas voltadas à cultura de paz nas escolas.

O problema central da pesquisa consiste em compreender academicamente, a partir do problema real do cotidiano das escolas, das salas de aula e das relações entre estudantes, com seus significados pessoais, culturais e valores, como os conflitos escolares existentes na modernidade líquida influenciam o ambiente educacional e a possibilidade de uma práxis de mediação para a resolução de conflitos.

Nossa pesquisa aborda um tema de relevância e abrangência no meio educacional, dada a frequência com que os conflitos emergem nesse contexto e as dificuldades crescentes com as quais docentes e equipes pedagógicas e diretivas precisam lidar. Em termos científicos, entende-se que a pesquisa tem potencial para desenvolver e contribuir com novos conhecimentos para esse campo de estudo, enquanto, na prática, busca explorar soluções possíveis, como a mediação de conflitos por meio de vias dialógicas. Tal abordagem visa fomentar uma cultura de diálogo e de paz e contribuir para transformações significativas no ambiente escolar e na sociedade, como decorrência dos aprendizados escolares.

¹ Por práxis, compreendemos, nesse texto dissertativo, em aproximação às compreensões freireana e baumaniana, que a bibliografia adotada nos permite interpretar a ação transformadora que resulta da articulação entre ação e reflexão, visando à conscientização, à libertação dos indivíduos e à transformação da realidade. A ação livre, universal e autocriativa do ser humano para modificar o mundo e modificar a si mesmo, impulsionada pela fome de conhecimento e cultura. A práxis, em nossa interpretação de Zygmunt Bauman, é o elemento central que conecta a ação individual às estruturas sociais, como uma força motriz por trás da criação, da transformação e, também, da manutenção da ordem cultural.

Essa problemática encontra, na trajetória profissional da mestranda, uma base sólida de observação e reflexão. Mesmo com uma carreira ainda em desenvolvimento, sua experiência em escolas públicas, atuando nos diferentes segmentos do fazer pedagógico - direção, coordenação, orientação educacional e docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - permitiu-lhe compreender a escola em suas múltiplas dimensões administrativa, pedagógica e relacional, possibilitando perceber a presença constante de conflitos e compreender como fatores sociais, culturais e familiares repercutem na vida escolar.

Tratar reflexivamente as experiências da existência e os acontecimentos das vivências constitui, conforme Souza (2011, p. 25), pesquisadora da área da formação docente e das narrativas (auto)biográficas, um ato formativo e educativo. Nessa perspectiva, Josso (2004, p. 41), referência nos estudos sobre histórias de vida e processos formativos, enfatiza que o sujeito se forma ao atribuir sentido às experiências vividas e ao refletir sobre elas em diferentes contextos de aprendizagem. De modo convergente, Delory-Momberger (2008, p. 17), pesquisadora francesa reconhecida por suas contribuições à abordagem (auto)biográfica, compreende a narrativa de vida como um dispositivo de construção de identidade e de conhecimento de si.

A narrativa da própria trajetória da autora representa, portanto, um território de aprendizagem, na medida em que é possível aprender com as biografias, as experiências e as vivências, tanto das pessoas que lemos quanto daquelas com as quais convivemos. As narrativas de vida não podem ser dissociadas dos contextos sociais, pessoais, culturais e subjetivos-intersubjetivos, pois neles reside uma riqueza de sentidos e de dados que, hermenêuticamente, podem ser construídos e apropriados para compreender mais amplamente o problema de pesquisa, os sujeitos envolvidos e as possibilidades de resultados. Assim, as pesquisas com histórias de vida e com a abordagem (auto)biográfica, segundo Souza (2011, p. 28), assentam-se em uma hermenêutica crítica, que valoriza a intencionalidade, a subjetividade, a descrição densa, as tradições, o cotidiano e as representações dos atores e das atrizes sociais.

A partir dessa perspectiva e fundamentando-se na tríade heurística, na interpretação hermenêutica e na participação implicada da pesquisadora, busca-se apreender e compreender os sentidos e vivências da autora, com o intuito de descobrir, conhecer e interpretar o cotidiano.

As experiências acumuladas pela mestranda, autora desta dissertação, revelaram que os conflitos ultrapassam a esfera do simples desentendimento entre estudantes, estando frequentemente vinculados a fatores sociais, econômicos, culturais e familiares que permeiam a vida das crianças e reverberam nas relações escolares. Conforme Libâneo (2012), a escola,

enquanto instituição social, reflete as contradições e desigualdades da sociedade, expressando em seu interior as tensões próprias da contemporaneidade. Nesse sentido, as observações realizadas ao longo da trajetória profissional da mestrande permitem compreender que os conflitos escolares são manifestações das transformações e instabilidades características da *Modernidade Líquida* (Bauman, 2001), contexto em que as relações humanas tornam-se mais frágeis, efêmeras e permeadas por incertezas.

A ausência de estratégias mediadoras sistematizadas, vivenciada em diversas realidades escolares, contribui para o agravamento dos conflitos, conduzindo, muitas vezes, a respostas punitivas ou à negação de problemas recorrentes que afetam o clima escolar. Essa constatação despertou, na mestrande que desenvolve a presente pesquisa, a necessidade de aprofundar o estudo sobre as práticas mediadoras como estratégias possíveis de resolução de conflitos e de promoção de uma cultura de paz na escola.

A narrativa da própria mestrande pesquisadora, nesse contexto, assume um caráter (auto)biográfico e interpretativo, alinhando-se à compreensão de que refletir sobre as próprias vivências é também produzir conhecimento sobre a realidade educativa. Sua atuação atual como professora dos Anos Iniciais reforça essa inquietação, pois, no cotidiano da sala de aula, torna-se evidente a importância de compreender as dinâmicas relacionais que envolvem os/as estudantes e de buscar caminhos que favoreçam o diálogo, a escuta ativa e a convivência ética. Assim, o interesse pelo tema da pesquisa emerge diretamente de uma trajetória marcada pelo compromisso com a formação integral dos sujeitos e com a construção de ambientes escolares democráticos, acolhedores e mediadores.

Dessa forma, a historicidade da mestrande não se limita a um percurso profissional, mas configura-se como uma caminhada de reflexão e ação sobre os desafios contemporâneos da educação. A escrita de si, nesse sentido, constitui um exercício hermenêutico e formativo, que permite compreender o próprio caminho e atribuir sentido às experiências vividas, unindo teoria e prática na busca por compreender e intervir criticamente nas relações que compõem o espaço educativo.

A gênese do problema emerge da observação de práticas pedagógicas da mestrande no exercício cotidiano de sua ação escolar, realizadas ao longo da trajetória profissional em escolas públicas, contextos nos quais sempre foi possível observar situações de conflito. Nesse cenário, torna-se evidente que os conflitos extrapolam a dimensão de um simples desentendimento entre estudantes, estando frequentemente vinculados a fatores sociais, econômicos, culturais e familiares que atravessam a vida das crianças e reverberam nas salas de aula. Por exemplo, na

Educação Infantil, crianças pequenas disputam brinquedos, resolvendo desentendimentos com agressões físicas e verbais. Observava-se, ainda, que algumas crianças traziam relatos de contextos familiares marcados por ausência ou violência, como pais presos ou mães ausentes, que haviam abandonado seus lares, deixando-as sob os cuidados dos avós. Essas circunstâncias frequentemente se manifestavam em comportamentos agressivos, dificuldades de convivência, baixa capacidade de concentração e de foco nos estudos, comprometendo o desempenho e a aprendizagem escolar.

Durante sua atuação como orientadora educacional, a mestrande teve contato direto com famílias e professores/as, o que possibilitou compreender a complexidade das demandas escolares além da sala de aula. Observou-se que a forma como os/as alunos/as se comportavam estava frequentemente vinculada a conflitos familiares — separações, brigas entre integrantes da família, abandono ou ausência dos pais —, e que essas situações se manifestavam em surtos, agressões verbais e físicas, dificuldades de aprendizagem ou problemas de convivência no contexto escolar. Ao mesmo tempo, percebeu-se que muitos professores/as não estavam adequadamente preparados/das para lidar com essas diversidades e com esses desafios, o que agravava os conflitos e impactava negativamente o clima escolar. Esse cenário evidenciou a necessidade de se pensar em estratégias de mediação de conflitos e de formação docente que considerem a realidade social, cultural e emocional dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover a convivência pacífica e o aprendizado efetivo.

Na atuação como diretora, durante o período em que assumiu a função — em razão da aposentadoria da gestora titular —, foi possível observar que conflitos entre famílias e professores/as surgiam com frequência, em alguns casos envolvendo comportamentos de violência verbal e desrespeito, o que reforça a complexidade das interações escolares e a necessidade de mediação e suporte institucional. Em uma ocasião, um estudante encontrou uma faca no caminho da escola e a levou consigo, sem a intenção de ferir ninguém. No entanto, o fato gerou grande tensão, pois as famílias dos/as estudantes envolvidos/as se conheciam e já possuíam desentendimentos anteriores, o que acirrou o conflito e exigiu uma postura firme e mediadora da gestão. Situações como essa revelam que a direção escolar vai muito além da administração burocrática — envolve lidar com o imprevisível, acolher emoções intensas e preservar o clima de segurança e confiança entre a escola, alunos e famílias.

Na sala de aula, espaço central da prática docente, a mestrande observou uma diversidade de conflitos que emergiram, como disputas durante atividades em grupo,

divergências na divisão de tarefas, situações de competição pela atenção da professora e episódios em que os conflitos familiares repercutiam diretamente no comportamento dos estudantes e nas dinâmicas da turma.

Entre as situações vivenciadas pela mestranda, destacam-se casos de alunos/as que vivem em contextos de vulnerabilidade social, marcados por ausências e fragilidades nas relações familiares. Um estudante, por exemplo, relatava que o pai o visitava apenas esporadicamente, demonstrando sentimentos de abandono e carência afetiva que se manifestavam em comportamentos de agitação, agressividade e dificuldade de concentração nas aulas. Outra aluna enfrentava uma realidade ainda mais delicada: relatava que o pai apresentava problemas com o consumo de álcool e drogas, situação que impactava sua rotina, seu emocional e, conseqüentemente, seu desempenho escolar.

Em determinadas ocasiões, manifestaram-se também tensões mais pontuais, mas igualmente significativas para o processo educativo. Em um dos episódios, uma estudante, movida por impulsos, apropriou-se do lanche de uma colega, o que gerou desconforto e sentimentos de injustiça entre os pares, ocasionando, assim, um conflito dentro da sala de aula. Em outro caso, relatado por uma colega da mestranda enquanto professora, observou-se uma situação relacionada ao cumprimento das normas escolares, quando um aluno insistiu em utilizar o celular durante a aula, contrariando as orientações da docente. A tentativa de aplicar a regra gerou resistência e um clima de tensão entre o estudante e a professora, demonstrando como a ausência de estratégias de mediação pode potencializar pequenos conflitos do cotidiano e comprometer o ambiente de aprendizagem.

Tais situações evidenciam que o conflito, longe de ser um evento isolado, constitui parte integrante da vida escolar, atravessando dimensões emocionais, sociais e relacionais. Revelam, ainda, que a escola é permeada por dores e desafios que ultrapassam o espaço físico da sala de aula, manifestando-se nas interações cotidianas entre alunos/as, professores/as e famílias. Diante disso, torna-se imprescindível que o/a professor/a desenvolva uma escuta sensível, uma postura ética e a capacidade de mediar de forma dialógica, acolhendo as singularidades dos sujeitos e transformando os conflitos em oportunidades de aprendizagem, de construção de vínculos e de promoção da convivência pacífica.

Essas experiências concretas, vivenciadas pela mestranda, aproximam-se diretamente da problemática central desta pesquisa, que busca compreender como os conflitos escolares, no contexto da modernidade líquida, afetam o ambiente educacional e quais práticas de mediação podem favorecer a construção de uma cultura de paz no espaço escolar. De todos os espaços

em que a mestrandia, pesquisadora do presente texto dissertativo, atuou ao longo de sua trajetória profissional, a sala de aula se revela como o campo mais vasto e significativo de experiências. É nela que as relações humanas se manifestam de forma mais intensa, e onde o cotidiano se transforma em fonte constante de aprendizagem e reflexão. A sala de aula constitui o chão das experiências e vivências docentes, um espaço em que o/a professor/a aprende continuamente com as situações que emergem do contexto escolar. Nela, os desafios, as interações e os conflitos tornam-se oportunidades de construção de novos saberes sobre o ensinar e o aprender. Nessa perspectiva, Schön (1992) concebe o/a professor/a como um profissional reflexivo, que transforma a própria prática em campo de investigação, analisando suas ações enquanto atua e após agir. Assim, a sala de aula deixa de ser apenas o cenário da transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente de pesquisa, de aprendizado mútuo e de desenvolvimento profissional.

Essa compreensão se amplia quando se observa que as experiências e desafios vivenciados no cotidiano escolar não são isolados, mas refletem o contexto social mais amplo em que a escola está inserida. Como destaca Libâneo (2012), a escola, enquanto instituição social, espelha as contradições e desigualdades da sociedade, o que também se expressa nas relações cotidianas entre os sujeitos que a compõem. Essa constatação permite compreender que a escola, enquanto instituição social, reflete tensões próprias da contemporaneidade, marcadas pela fluidez e pela instabilidade das relações humanas na *Modernidade Líquida* (Bauman, 2001). O problema se delineia a partir de situações concretas vivenciadas nas rotinas escolares e da necessidade de compreender como as experiências interferem na aprendizagem, na convivência e na formação integral dos/das estudantes.

Também se evidencia, em nossa compreensão, que a ausência de estratégias mediadoras sistematizadas contribui para o agravamento dos conflitos, conduzindo, muitas vezes, a respostas punitivas ou à invisibilidade de problemas recorrentes que comprometem o clima escolar. A experiência acumulada em diferentes funções educacionais mostra que o enfrentamento dos conflitos exige mais do que soluções imediatas; demanda práticas fundamentadas em referenciais teóricos e metodológicos que favoreçam o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de soluções. Dessa forma, a gênese do problema se encontra na própria realidade da escola contemporânea, permeada por conflitos de naturezas diversas que desafiam docentes, gestores/as e equipes pedagógicas e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de investigar possibilidades de mediação como estratégias de construção de uma cultura de paz no espaço escolar.

Nesse sentido, destacamos que o interesse pela pesquisa decorre da trajetória profissional da mestranda, construída a partir de suas experiências no âmbito educacional e, atualmente, de sua atuação como professora no Ensino Fundamental I. Assim, os exemplos apresentados no estudo são oriundos de vivências em sala de aula e de experiências pedagógicas relacionadas à mediação de conflitos no ambiente escolar. Tais exemplos serão descritos de forma geral, sem menção a nomes, locais ou situações específicas, de modo a preservar os princípios éticos da pesquisa.

Compreendemos que o problema de pesquisa constitui uma questão a ser pensada e, possivelmente, resolvida a partir dos conhecimentos, dados disponíveis e reflexões produzidas pela experiência. O cotidiano escolar, contudo, configura-se como um campo de pesquisa vasto, no qual, diariamente, nos deparamos com questionamentos, inquietações e desafios intrínsecos tanto ao nosso ser - ao ser professor/a - quanto às nossas vivências e experiências, além das condições contextuais, sociais, culturais, políticas, econômicas, científicas, humanistas e ambientais às quais estamos constantemente submetidos/as.

O problema em investigação no presente texto dissertativo consiste em compreender de que maneira os conflitos, característicos da *Modernidade Líquida*, impactam o ambiente escolar, questão diretamente articulada às vivências profissionais da mestranda², cuja trajetória em escolas públicas — em diferentes funções e contextos — revelou a presença constante de conflitos e a necessidade de explorar práticas eficazes de mediação. Entende-se o termo “conflito” não apenas como desentendimento ou disputa, mas como um conceito amplo que abrange diversas situações de tensão ou confronto, externas ou internas, que se manifestam nas relações escolares e interferem na formação e na convivência dos sujeitos.

Os conflitos, nesse contexto, podem ser entendidos de forma ampla, com ocorrência em situações de disputa, confronto ou tensão, como brigas, desentendimentos e incompreensões entre diferentes pessoas com interesses opostos. Além disso, também podem se manifestar de

² Dentro do escopo da pesquisa e da motivação do Componente Curricular de Produção Científica, a autora desenvolveu um livro infantil intitulado *O Menino e sua Missão*, destinado a estudantes do Ensino Fundamental I, publicado pela Editora URI, em 2025. O material didático utiliza linguagem acessível e ilustrações, abordando temas como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos, contribuindo para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, articulando teoria e prática pedagógica. As reflexões tomam corpo e assumem formas de contribuir para a resolução de conflitos escolares e para a promoção da cultura de paz, como reforço e consistência acadêmica e de aplicabilidade do material no contexto educacional estudado, destinado a estudantes do Ensino Fundamental I. O material didático, desenvolvido para trabalhar questões de convivência, empatia, escuta ativa e resolução de conflitos, oferece aos(as) alunos/as, professores/as e famílias uma ferramenta concreta que dialoga com os conceitos discutidos na pesquisa, integrando teoria, prática pedagógica e inovação educativa.

forma subjetiva e interna, no chamado conflito intrapessoal, que reflete as dificuldades e tensões enfrentadas pelos indivíduos (Lopes, 2023).

Em decorrência das experiências nas quais temos atuado, refletimos sobre os conflitos que ocorrem diariamente no contexto escolar, como as disputas entre alunos/as, discussões entre pais, mães e alunos/as, bem como entre pais, mães e professores/as. Conflitos mais conhecidos que denominamos, no presente trabalho, de conflitos entre duas ou mais pessoas. Os conflitos escolares atuais, existentes na *Modernidade Líquida*, podem ser variados e complexos, mas refletem as dinâmicas sociais, culturais e individuais presentes na comunidade.

Percebemos, também, questões relacionadas ao isolamento de algumas crianças, assim como quadros de depressão, ansiedade e outras manifestações de vivências não harmoniosas em sala de aula e no ambiente escolar, as quais também podem ser compreendidas como conflitos internos. Esses conflitos internos podem gerar conflitos externos, como dificuldades nos relacionamentos interpessoais e na interação social, que afetam a dinâmica entre colegas estudantes, alunos/as e professores/as, influenciando o desempenho estudantil e impactando o clima escolar. Nessa linha de preocupação, também nos questionamos, ao observar reportagens sobre incidentes em instituições de ensino, como, por exemplo, o trágico caso de Suzano, em São Paulo, no qual os ex-alunos Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, adentraram encapuzados e perpetraram um ataque que resultou na morte de sete (7) pessoas, incluindo cinco (5) alunos e duas (2) funcionárias e, após, um dos assassinos atirou no comparsa e cometeu suicídio (Tavares, 2019).

Reconhecer a complexidade, a abrangência e a origem dos conflitos é essencial para compreender seu impacto no ambiente escolar e desenvolver estratégias para promover um clima escolar de compreensão, diálogo e solidariedade. Desse modo, concentramo-nos no objetivo geral de compreender como os conflitos que emergem no contexto contemporâneo, caracterizado pela *Modernidade Líquida*, influenciam o ambiente escolar. Compreendemos, então, a necessidade de investigar práticas de mediação para a resolução de conflitos no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos objetivos específicos que orientarão a estrutura dos capítulos da dissertação e se constituem das seguintes questões de pesquisa: (1) a primeira pergunta versa sobre que impactos e influências são perceptíveis desde a *Modernidade Líquida*, na educação do Ensino Fundamental I, especialmente no que diz respeito aos conflitos escolares suscitados pelas vivências e experiências socioculturais das crianças? Essa questão dá origem aos objetivos específicos: a) analisar o conceito de conflito e possíveis implicações

no contexto escolar, uma vez que a construção desta pesquisa se baseia nas teorias de Bauman, as quais oferecem uma compreensão sobre como a instabilidade e a fluidez das relações sociais impactam a educação e os conflitos nas escolas e, igualmente, auxiliam a pensar e explicar as tensões geradas pelas desigualdades no contexto escolar; b) identificar os conflitos presentes no cotidiano do Ensino Fundamental I; e c) explorar como a *Modernidade Líquida* influencia os conflitos escolares na dimensão social e cultural e avaliar suas consequências e possíveis abordagens para mediação.

A segunda pergunta (2) parte da compreensão, ainda que seja em hipótese, de que a mediação de conflitos pode desempenhar um papel significativo na formação humana, na promoção da harmonia e na construção de um clima escolar de compreensão, diálogo e solidariedade, além de ser uma prática pedagógica valiosa nas escolas: o que são práticas pedagógicas restaurativas e como os Círculos de Construção de Paz, a Comunicação Não-Violenta e o Diálogo podem servir como possibilidades para a resolução de conflitos escolares no Ensino Fundamental I? O objetivo que decorre é analisar, a partir da revisão de literatura, os benefícios e a relevância das estratégias de mediação de conflitos no ambiente escolar. A atenção nesse ponto volta-se para o uso de práticas pedagógicas como os Círculos de Construção de Paz, a Comunicação Não-Violenta e o Diálogo, visando promover e fortalecer vínculos e relações no ambiente escolar, como resistência às transvalorações da *Modernidade Líquida*.

A terceira pergunta (3) questiona acerca da existência de políticas públicas educacionais que visam à promoção da mediação de conflitos nas escolas. Como objetivo específico, estabelecemos identificar, a partir da revisão de literatura, políticas públicas educacionais que têm o objetivo de promover a mediação de conflitos escolares, a fim de analisar possibilidades para uma cultura de paz, da Comunicação Não-Violenta e do diálogo como projeto educativo de sociedade, especialmente a BNCC e o PNE.

A relação da temática de pesquisa, “Práticas mediadoras no Ensino Fundamental I e estratégias possíveis para mediação de conflitos escolares na *Modernidade Líquida*”, é fruto dos diálogos da mestranda que desenvolve a pesquisa com a orientação do professor Dr. Claudionei Vicente Cassol, ao apresentar a teoria da *Modernidade Líquida* (2001), de Zygmunt Bauman, sociólogo-filósofo que estudou a sociedade em compartilhamento. Em seus estudos, Bauman compara a sociedade à água, ao líquido, a fluidos, em contraposição à modernidade sólida. Essa concepção ajuda a compreender que os conflitos não se restringem ao espaço escolar, mas são reflexos das dinâmicas e tensões da sociedade líquida, manifestando-se em

situações como rompimentos de amizades, isolamento de alunos/as, episódios de *bullying*, aumento de casos de ansiedade e depressão, conflitos mediados por redes sociais, agressões físicas e verbais e abandono familiar — todos fenômenos que reverberam no cotidiano da escola e influenciam diretamente as relações de convivência e o processo educativo. Nesse sentido, considera-se que as relações dessa *Modernidade Líquida*, que define e expressa os tempos nos quais vivemos, trazem impactos significativos à vida escolar, ao ambiente escolar, à sala de aula, aos/às estudantes, docentes e à própria sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo encontra eco nas reflexões do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman, conhecido por suas contribuições teóricas significativas para a compreensão das transformações sociais e culturais na modernidade. Ao conceituar o termo *Modernidade Líquida*, descreve uma era marcada pela fluidez e pela liquidez, na qual as estruturas sociais e os valores, inclusive a própria vida, não somente a humana, são aleatórios, instáveis e transitórios, e as relações humanas são marcadas pela incerteza e pela falta de continuidade, pelo relativismo, pela precarização e pela superficialização dos sentidos do humano, da dignidade e da vida.

Ao abordar os conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida*, conforme descrita por Zygmunt Bauman (2001), é fundamental considerar como as rápidas transformações na vida, na cultura e na sociedade e a incerteza quanto à existência e ao nosso lugar no mundo impactam a dinâmica dos conflitos nas escolas. São desafios que demandam ação da educação, não como resposta definitiva, segundo Bauman (2001), mas como esforço, envolvimento e pensar efetivo na direção da condição humana. Trata-se de empenho cotidiano das instituições e das pessoas no sentido da promoção das possibilidades da dignidade humana e da vida no planeta. Nesse sentido, princípios e estratégias mediadoras surgem como ferramentas essenciais para a resolução de conflitos, como caminhos com a possibilidade de efetivar o ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, como espaço de aprendizado científico e humanista e de convivência harmônica, que significam, para nós, nesta dissertação, como indicado nesta introdução, um clima escolar de compreensão, diálogo e solidariedade.

Embora Zygmunt Bauman, Paulo Freire e John Dewey tenham enfoques distintos em suas teorias, suas ideias convergem na defesa de práticas educacionais participativas, reflexivas e transformadoras. São pensadores que destacam a importância de uma abordagem que promova o diálogo e a transformação das relações sociais e das estruturas de poder no ambiente escolar e, a partir desse aprendizado, também, para além, no cotidiano das relações humanas. As práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar auxiliam na resolução de conflitos e

contribuem para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, pois, em nossa compreensão, envolvem as dimensões intelectuais, cognitivas, racionais, relacionais e éticas dos indivíduos. De algum modo, tanto para Freire quanto para Dewey, aqui se localiza uma possibilidade de formação integral.

Repensar práticas mediadoras, portanto, torna-se uma estratégia central para assegurar a formação integral dos estudantes, com vistas à sua preparação para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, marcado por uma realidade líquida. Essa abordagem não se limita ao espaço da sala de aula, mas se estende ao ambiente escolar, ao cotidiano da vida, da existência e das experiências das pessoas em suas inserções sociais, profissionais e de formação de cultura, uma vez que, ao olharmos para a escola, nós conseguimos ver uma totalidade, e esse parece ser um grande propósito de um trabalho de dissertação que possa vislumbrar a ciência como a luz da resolutividade das condutas cotidianas.

Nessa perspectiva, compreender como tais práticas mediadoras se concretizam no cotidiano escolar torna-se essencial para que a formação integral se realize de maneira efetiva. Especificamente, como abordamos nesta dissertação, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a mediação de conflitos na sala de aula se apresenta como uma oportunidade de fomentar habilidades essenciais, como a cooperação, a escuta ativa e o respeito mútuo. Investigar as possibilidades de vivências dessa experiência é uma estratégia para a formação integral em tempos de *Modernidade Líquida*. A vivência no cotidiano da sala de aula e da escola, da mediação de conflitos como práxis pedagógica, exige uma compreensão clara dos conceitos de mediação, conflito e *Modernidade Líquida*, embasada na perspectiva sociofilosófica de Bauman.

Bauman (2001), sociólogo semita que nasce polonês e desenvolve sua carreira acadêmica na Inglaterra, compreende a *Modernidade Líquida* como uma era marcada pela fluidez e pela ausência de estruturas sólidas e duradouras que afetam instituições sociais e, também, por decorrência, a educação. Nesse contexto, a mediação de conflitos adquire uma relevância ainda maior ao buscar compreensão, harmonia, convivência, estabilidade e diálogo em um ambiente permeado por incertezas. Já Paulo Freire (1996), com uma abordagem dialógica e emancipatória, enxerga os conflitos não como barreiras, mas como oportunidades de crescimento pessoal e social. Por isso, defendia que a resolução de conflitos, quando realizada de forma participativa e crítica, pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional mais justo e transformador.

Investigar e implementar práticas mediadoras na educação básica, especialmente no Ensino Fundamental, parece ser um passo essencial para formar cidadãos e cidadãs reflexivos/as, com capacidade crítica, conhecimento científico e humanista para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. Freire (1996) parece acreditar que os conflitos surgem de diferenças de perspectivas, interesses e necessidades entre os/as alunos/as e entre alunos/as e professores/as e refletem dinâmicas de poder e injustiças sociais mais amplas. Para John Dewey (1916), a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas um ambiente no qual os/as alunos/as aprendem a viver em comunidade, a resolver problemas e a lidar com conflitos de maneira construtiva. Ao trazer Bauman (2001) para o debate, veremos que a diferença de compreensões é própria da ambivalência, forma cultura e é da própria vida. Mas não pode ser absoluta, ser uma verdade dogmática. Então, o diálogo entre diferentes se apresenta necessário para estabelecer consensos, acordos, normas que também não são para sempre, não são definitivas, mas precisam sempre estar em atualização.

O sentido de colocarmos em diálogo grandes compreensões epistemológicas e as direcionarmos para o campo da educação está em que Paulo Freire é amplamente reconhecido por sua teoria da educação libertadora, Zygmunt Bauman é conhecido por sua teoria da *Modernidade Líquida* e John Dewey é estudado, principalmente, por sua teoria da educação progressiva e pela filosofia pragmatista aplicada à educação. Sua abordagem pedagógica, nesse contexto, enfatiza o aprendizado como um processo ativo e social. Embora de correntes filosófico-pedagógicas diferentes, Paulo Freire, Zygmunt Bauman e John Dewey enfatizam o diálogo como fundamental para a dignidade humana, para a qualidade humana e científica das relações entre as pessoas e dos aprendizados necessários às práticas dialógicas que indicam caminhos para a reflexão de problemas que precisam de soluções, medeiam mudanças de compreensões e atitudes. São filósofos que, em nossa compreensão, deixam um legado significativo no campo da educação, influenciam práticas pedagógicas ao redor do mundo e contribuem para debates sobre democracia, participação cidadã e o papel transformador da educação na sociedade.

Desse modo, a presente dissertação se ocupa em questionar se, de acordo com os fundamentos sociofilosóficos de Bauman acerca do conceito de *Modernidade Líquida*, os conflitos identificados na literatura e observados na prática pedagógica da sala de aula, enfrentados também pela mestrandia pesquisadora, podem impactar a formação integral de crianças maiores?

Percebemos que, desde os primórdios da humanidade, os seres humanos têm demonstrado interesse em compreender e interpretar o mundo ao seu redor. Maria Cecília de Souza Minayo (1992, p. 09), socióloga brasileira, em seus estudos, sublinha que, “do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu a preocupação do ‘*homo sapiens*’ com o conhecimento da realidade”. Isso envolve a busca por respostas práticas para a sobrevivência e adaptação, e a exploração de questões mais profundas sobre a natureza da existência, o significado da vida e o papel do indivíduo e da comunidade no universo. Essa preocupação se manifesta, dentre outras formas, nas práticas científicas e filosóficas que evoluíram ao longo do tempo, refletindo diferentes culturas e contextos históricos.

No mundo acadêmico, é a busca pelo conhecimento da realidade que nos impulsiona. Esse desejo por compreender o mundo nos permite produzir novos saberes, interpretar situações-problema e, quem sabe, contribuir para transformá-las. O problema que investigamos nesta dissertação de mestrado é ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, incentivando reflexões sobre a temática da mediação de conflitos no ambiente escolar, análises de possibilidades a partir das ocorrências da sala de aula e do cotidiano escolar, realização de discussões e identificação de perspectivas e caminhos.

Conforme o professor universitário Fred Nichols Kerlinger (1980, p. 35), “[...] problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução”. Nesse sentido, a presente pesquisa busca responder a uma questão específica, ampliar horizontes, contribuir para o avanço do debate acadêmico e para a geração de impactos significativos na realidade do ambiente escolar. Assim, reafirma-se o papel transformador da pesquisa na construção de uma sociedade mais reflexiva e consciente.

2 FUNDAMENTOS E EXPLORAÇÕES: METODOLOGIA, JUSTIFICATIVA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Este capítulo tem como propósito apresentar os fundamentos que sustentam a pesquisa, por meio da explicitação da metodologia adotada, da justificativa que norteia a escolha do tema do estudo e da sistematização da Revisão Sistemática da Literatura, a qual permitiu mapear e compreender a produção acadêmica relacionada à temática investigada.

Na seção intitulada Metodologia, são descritos os caminhos metodológicos percorridos, contemplando a abordagem qualitativa da pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados, os critérios de seleção do *corpus* e os instrumentos utilizados para a interpretação dos resultados. Também se evidencia a coerência entre os objetivos do estudo e as opções metodológicas realizadas. Apresentamos a justificativa, que tem como foco a explicitação dos motivos que sustentam a relevância da pesquisa, tanto em termos acadêmicos quanto sociais e educacionais. Parte-se de uma problematização situada, considerando o contexto de mudanças recentes nas políticas públicas educacionais, para sustentar a necessidade de refletir sobre os impactos dessas transformações nas práticas pedagógicas e nos sujeitos envolvidos.

Por fim, na Revisão Sistemática da Literatura apresenta-se o percurso de levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas que tratam de temáticas correlatas à investigação. Essa sistematização possibilita identificar tendências, lacunas e contribuições já consolidadas no campo, permitindo uma fundamentação crítica do tema de estudo à luz do que tem sido produzido na área. O presente capítulo se configura como o alicerce teórico-metodológico do trabalho, articulando elementos que estruturam a pesquisa com suporte às análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

2.1 Metodologia

A pesquisa se constrói na tentativa de encontrar respostas às dúvidas que emergem do mundo que habitamos. O conhecimento pode ser construído por meio da atividade e do exercício da pesquisa, da reflexão sobre o que se aprende com ela, dos resultados obtidos/alcançados com a pesquisa e das ações possíveis a partir dos resultados. O que mobiliza a mente humana é a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, tendo em vista a sua modificação para melhor (Laville; Dione, 1999).

Neste estudo, a análise e a seleção dos conflitos têm como base a prática cotidiana da mestrande e professora, que atua em turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de três (3) a nove (9) anos de idade (Brasil, 2024).

A Fenomenologia, nesse sentido, enquanto abordagem metodológica, alinha-se com a proposta desta pesquisa ao focar na experiência vivida e no sentido que os indivíduos atribuem aos seus fenômenos cotidianos. Em sala de aula, os fenômenos não se limitam a eventos isolados, mas são impregnados de significados subjetivos e de interpretações que emergem das interações entre as crianças, seus contextos sociais e culturais. Por meio da lente fenomenológica, é possível analisar como os conflitos se configuram nas relações cotidianas (Husserl, 1913), permitindo uma compreensão mais profunda dos sentidos que as crianças atribuem às suas experiências escolares.

Para o filósofo e matemático alemão Edmund Husserl (1913), a Fenomenologia busca entender o fenômeno a partir de sua essência, ou seja, a partir daquilo que é vivido e experienciado pelo sujeito, sem pressupostos ou explicações externas. Nesse ponto, vemos uma relação com a Hermenêutica, pois ambas as abordagens partem da interpretação dos fenômenos a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas — os indivíduos —, permitindo uma compreensão mais rica e detalhada dos acontecimentos. A Hermenêutica, conforme descrita por Hans-Georg Gadamer (2002), filósofo alemão, amplia a visão fenomenológica ao destacar o papel da linguagem e da história na construção dos sentidos e possibilita que, na prática educativa, a interpretação dos conflitos e das relações aconteça de forma mais integrada e reflexiva.

Assim, a pesquisa bibliográfica que procuramos desenvolver integra esses conceitos e permite que a observação dos fenômenos na sala de aula se dê de forma interpretativa para compreender o que ocorre e os sentidos que as crianças atribuem às vivências. A prática cotidiana da mestrande, enquanto educadora, serve como ponto de partida para a investigação fenomenológica dos conflitos, ancorada tanto na experiência direta com as crianças quanto na reflexão crítica sobre os resultados que emergem das interações.

A metodologia é delineada de forma a garantir uma abordagem rigorosa e sistemática no tratamento da problemática em proposição. O estudo se situa no campo da pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativo, pois permite uma compreensão mais ampliada e aprofundada do fenômeno dos conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida*. Segundo o acadêmico americano John Ward Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é

apropriada para explorar e entender o significado atribuído por indivíduos ou grupos a um problema social ou humano.

Na revisão bibliográfica qualitativa, o foco reside em compreender e interpretar as informações coletadas. Examina-se cada estudo, identificam-se os pontos essenciais, as teorias apresentadas, os resultados encontrados e as conclusões. A revisão bibliográfica é uma ferramenta importante para descobertas e para o aperfeiçoamento do conhecimento educacional, pois permite compreender diferentes aportes teórico-metodológicos, tecer relações entre as pesquisas já publicadas e localizar lacunas, de modo que possamos construir o percurso investigativo.

Optamos por uma pesquisa de natureza básica, com vistas a aprofundar o conhecimento teórico sobre os conflitos escolares na modernidade e as possíveis práticas de mediação para sua resolução. Ao ser de natureza básica, a pesquisa busca contribuir para a construção de uma base sólida de conhecimento que possa subsidiar futuras pesquisas e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram coletados dados a partir de fontes documentais. Documentos acadêmicos e institucionais que abordam, direta ou indiretamente, os conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida* e suas práticas de mediação. A seleção das fontes foi guiada por critérios de relevância, atualidade e qualidade acadêmica, incluindo documentos normativos oficiais, como legislações e diretrizes educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como produções acadêmicas – artigos, dissertações e teses – provenientes de bases de dados científicas reconhecidas, tais como o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico.

A pesquisa bibliográfica será fundamentada em uma revisão de literatura que busca compreender como o conceito de *Modernidade Líquida*, proposto por Zygmunt Bauman (2001), relaciona-se com os conflitos escolares e as práticas de mediação no ambiente escolar. A revisão inclui livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam tanto os aspectos teóricos quanto práticos da mediação de conflitos em ambientes escolares. A análise de documentos oficiais e de políticas públicas educacionais se desenvolve com a finalidade de avaliar como a mediação de conflitos está sendo tratada no contexto das diretrizes educacionais brasileiras, a partir de regimentos escolares, legislações educacionais e diretrizes de políticas públicas para o Ensino Fundamental I.

A escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica por sua capacidade de oferecer uma visão abrangente e sistematizada sobre o tema em estudo e de permitir uma análise crítica de conceitos, teorias e práticas já consolidados no campo da mediação de conflitos escolares, bem como de favorecer o diálogo entre compreensões teórico-epistemológicas e concepções de pensadores/as. De acordo com o autor Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é essencial para compreender o estado da arte ou do conhecimento e, como preferimos nesta dissertação, a revisão sistemática da literatura de determinado fenômeno, bem como para fornecer subsídios para a elaboração de novas perspectivas ou a aplicação prática de conhecimentos existentes. Além disso, as pesquisadoras Eva Maria Lakatos e Marina Marconi (2003) destacam que esse tipo de pesquisa permite ao/à pesquisador/a dialogar com diferentes autores/as e enfoques e promover uma construção mais sólida e fundamentada do tema de estudo. Nesse contexto, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) ressaltam que:

A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, até meios de comunicação orais. Seu objetivo primordial é colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o tema que está sendo investigado, possibilitando a análise e a interpretação crítica.

Dessa forma, a revisão de literatura e a análise documental, propostas nesta pesquisa, parecem possibilitar a identificação de lacunas e desafios relacionados à mediação de conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida* e a avaliação das políticas públicas e diretrizes educacionais que influenciam diretamente o ambiente escolar e podem se constituir em vias de soluções mais sistêmicas.

As revisões de literatura sistemática e analítica se fundamentam na capacidade dessas abordagens de oferecer um panorama completo e aprofundado sobre uma temática específica. A revisão sistemática organiza os estudos existentes de maneira criteriosa e estruturada, garantindo uma base sólida para análises posteriores. Por sua vez, a revisão analítica permite interpretar criticamente os dados coletados, estabelecendo relações e inferências que aprofundam o entendimento sobre o tema investigado.

De acordo com a cientista da computação Barbara Kitchenham (2007), a revisão sistemática é ideal para identificar lacunas no conhecimento, avaliar tendências e sintetizar informações relevantes de maneira objetiva. Por outro lado, a revisão analítica, como apontado pelos pesquisadores Maria J. Grant e André Booth (2009), complementa essa abordagem ao

proporcionar um olhar interpretativo e reflexivo, permitindo compreender os significados subjacentes e a complexidade das questões tratadas.

No presente estudo, a combinação dessas metodologias se justifica pela necessidade de integrar um levantamento amplo e rigoroso dos estudos existentes com uma análise interpretativa que relacione os achados ao contexto teórico e prático dos conflitos escolares na *Modernidade Líquida*.

A revisão de literatura é realizada com o objetivo de compreender como o conceito de *Modernidade Líquida*, proposto por Zygmunt Bauman, relaciona-se com os conflitos escolares e as práticas de mediação. Nessa perspectiva, compreendemos diferentes aportes teórico-metodológicos, localizamos lacunas e identificamos contribuições significativas. Segundo João Paulo Zerbinati e Maria Alves de Toledo Bruns (2017), a revisão de literatura tem por objetivo sintetizar as conclusões de um conjunto de pesquisas sobre uma temática específica e proporcionar uma visão abrangente e organizada do tema em questão.

Os pressupostos metodológicos da revisão bibliográfica na área educacional possuem um enfoque qualitativo, com o objetivo de identificar, registrar e categorizar estudos de uma determinada área do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014). Em projetos de pesquisa em nível de pós-graduação, a revisão bibliográfica é indispensável, pois fornece o embasamento necessário para sustentar os argumentos, definir os objetivos e aprofundar a compreensão do problema em investigação. Além disso, contribui para a análise dos dados, auxiliando na definição das bases teórico-metodológicas que orientam o estudo, com garantias de rigor e coerência no processo de pesquisa.

A abordagem hermenêutica, própria para as ações de mediação, encaminha a análise dos dados, que se dá a partir das concepções dispostas na revisão da literatura e nas problemáticas vivenciadas e experienciadas pela mestranda pesquisadora no exercício docente em sala de aula. Essa abordagem viabiliza interpretações sistemáticas e reflexivas dos dados.

Por se tratar de uma pesquisa documental e de natureza básica, que não envolve seres humanos, compreendemos não haver necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Contudo, garante-se a correta citação das fontes utilizadas, o respeito aos direitos autorais e à integridade acadêmica.

A pesquisa para a elaboração da revisão sistemática de literatura da dissertação em tela foi conduzida entre 5 e 10 de janeiro de 2025, com o objetivo de analisar as produções acerca dos conflitos escolares contemporâneos e das práticas de mediação no contexto da *Modernidade Líquida*. O período de análise foi delimitado entre 2019 e 2024, a fim de garantir uma revisão

atualizada sobre as estratégias de resolução de conflitos nas escolas. A principal questão norteadora da pesquisa foi: “Como os conflitos escolares na *Modernidade Líquida* influenciam o ambiente educacional e quais são as práticas de mediação mais eficazes para sua resolução?”.

Para a seleção das fontes, foram priorizados artigos, dissertações e teses revisadas por pares, publicados em português e inglês, provenientes de bases de dados relevantes, como o Portal de Periódicos da CAPES e o *Google Acadêmico*. O critério de inclusão foi estabelecido para documentos que abordam diretamente a temática da mediação de conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida*, excluindo-se trabalhos duplicados ou que fugissem ao escopo do estudo. A coleta de dados foi guiada por palavras-chaves específicas, com o objetivo de garantir uma busca direcionada e eficiente.

O quadro abaixo representa a estrutura dos pressupostos teóricos, incluindo os objetivos e os/as principais autores/as para cada capítulo.

Quadro 01: Estrutura da dissertação.

[Continua]

Tema: Mediação de conflitos escolares em tempos de <i>Modernidade Líquida</i>.		
Temática: Essa proposta de pesquisa bibliográfica aborda questões referentes às práticas mediadoras, estratégias possíveis para mediação de conflitos escolares, visando compreender como os conflitos escolares existentes na modernidade influenciam o ambiente educacional, explorando o tema Mediação de Conflitos na <i>Modernidade Líquida</i> .		
Problema da pesquisa: Como os conflitos escolares existentes na modernidade influenciam o ambiente educacional e quais são as possíveis práticas de mediação para a resolução de conflitos?		
Descritores e palavras-chave: Conflitos na sala de aula; Mediação de conflitos escolares; Políticas Públicas de mediação de conflitos escolares; Mediação de Conflitos na <i>Modernidade Líquida</i> .		
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS		
CAPÍTULOS	QUESTÃO E OBJETIVOS	AUTORES/AS
3 CONFLITOS ESCOLARES NA MODERNIDADE LÍQUIDA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I 3.1 Conflito: uma análise do Conceito e suas implicações 3.2 Conflitos Escolares em poesia, à luz de Paulo Freire 3.3 Reflexões sobre a educação na <i>Modernidade Líquida</i> “com” e “a partir” de Zygmunt Bauman	- Quais impactos/influências da <i>Modernidade Líquida</i> nos conflitos escolares podem ser sentidos no Ensino Fundamental I? - Analisar o conceito de conflito e suas implicações no contexto escolar; - Identificar conflitos encontrados no cotidiano do Ensino Fundamental I; - Explorar como os conflitos escolares são influenciados pela <i>Modernidade Líquida</i>.	<i>Modernidade Líquida</i> , Zygmunt Bauman (2001) Sobre Educação e Juventude, Zygmunt Bauman Paulo Freire: -Ação cultural para a liberdade -Educação como prática da liberdade -Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa -Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido -Pedagogia da solidariedade -Pedagogia do oprimido Oliveira; Rolim, 2020 Gomes; Lobato, 2021 Nogueira; Montino, 2020 Oliveira; Silva, 2019 Pereira; Freixa, 2021 John Dewey

Quadro 01: Estrutura da dissertação.

[Conclusão]

4 PRÁTICAS MEDIADORAS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL I 4.1 Círculos de Construção de Paz 4.2 Comunicação Não-Violenta 4.3 Diálogo (FREIRE NA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO)	Essa questão parte da compreensão, ainda que seja em hipótese, de que a mediação de conflitos contém elementos potentes para a formação humana, para a harmonia e a cultura da paz na sociedade e pode ser uma ação pedagógica desenvolvida nas escolas: o que são práticas pedagógicas restaurativas? Círculos de Construção de Paz, Comunicação Não-Violenta e Diálogo se constituem em possibilidades de resolução de conflitos escolares no Ensino Fundamental I? - Analisar, a partir da revisão de literatura, os benefícios e a relevância da mediação de conflitos e do uso de práticas pedagógicas mediadoras, tais como os Círculos de Construção de Paz, a Comunicação Não-Violenta e o diálogo, enquanto possibilidades para promover e fortalecer vínculos e relações no contexto escolar.	Paulo Freire Mortimer J. Adler (Debate acerca do diálogo) William W. Wilmot e Joyce L. Hocker (Resolução de conflitos e diálogo) Key Pranis (Círculos de Construção de Paz e Justiça Restaurativa) Candeira; Carvalho; Negreiros, 2020 Funakura; Weschenfelder, 2021 Silva; Negreiros, 2020 Segal, 2020.
5. CONSTRUIR PONTES: MEDIAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS 5.1 UNESCO Agenda 2030 - ODS 17 5.2 Plano Nacional de Educação 5.3 Documentos atuais da educação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e sua relação com práticas mediadoras e estratégias para a resolução de conflitos escolares em tempos líquidos.	- Há políticas públicas educacionais que visam promover a mediação de conflitos nas escolas? - Identificar, a partir da revisão de literatura, políticas públicas educacionais que têm o objetivo de promover a mediação de conflitos escolares, a fim de analisar possibilidades para uma cultura de paz, da comunicação não-violenta e do diálogo como projeto educativo de sociedade.	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ONU - Agenda 2030. PNE (2014-2024) e proposta de PNE 2024-2034. Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) Ensino Fundamental I Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB 1996) Garibaldi; Motta; Ferreira, 2021 Martins; Ceni, 2019 Lima, 2021 Jaques, 2019 Pinheiro, 2021 Santos, 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, apresentamos a justificativa com o intuito de fundamentar a escolha do tema, evidenciar sua pertinência no contexto educacional contemporâneo e explicitar os motivos que impulsionam a pesquisa. Esta proposta nasce da inquietação diante dos desafios

cotidianos enfrentados nas escolas, especialmente no que se refere aos conflitos que atravessam as relações interpessoais, pedagógicas e institucionais. Assim, a justificativa expressa o desejo de compreender, por meio do olhar fenomenológico e hermenêutico, como tais conflitos se constituem e como a mediação pode ser uma via potente para a formação integral, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e de convivência ética e dialógica nas escolas.

2.2 Sobre a relevância teórica, científica e pedagógico-educativa do estudo

Ninguém se torna pesquisador/a do dia para a noite. É necessário se qualificar, estudar, entender, e isso demanda tempo. O conhecimento adquirido tem um potencial imensurável. Enquanto estudiosos/as, devemos olhar com curiosidade para tudo que nos cerca; tentar, a partir das nossas pesquisas e curiosidades, solucionar ou nos esforçar para responder às perguntas que estão em nossa convivência, no nosso dia a dia. Assim, embrionariamente, vamos descobrir nosso projeto de pesquisa. Foi nesse movimento de inquietações e reflexões que se delineou o projeto inicial, do qual resultou e se consolidou a dissertação aqui desenvolvida.

A fenomenologia nos convida a olhar o mundo com curiosidade e profundidade, a buscar entender as essências das experiências vividas. Na fenomenologia, o/a pesquisador/a não se coloca como alguém que “sabe tudo”, mas como alguém que se abre para aprender com os fenômenos ao seu redor, sejam eles sociais, educativo-pedagógicos ou pessoais.

A fenomenologia é uma corrente filosófica que surge com o objetivo principal de estudar e descrever a experiência vivida pelo sujeito que busca compreender a essência dos fenômenos e da experiência humana. Husserl (1913), em seus estudos, defende que o conhecimento deve ser baseado na experiência direta do sujeito, propondo uma investigação cuidadosa do mundo ao seu redor. Essa abordagem convida à observação atenta, à curiosidade sobre os aspectos da vida cotidiana e à abertura para novas experiências e perspectivas. No entanto, como podemos compreender verdadeiramente o mundo ao nosso redor? Refletir sobre essa questão nos leva a olhar para dentro de nós mesmos, para nossas vivências e subjetividades, que moldam nossa percepção da realidade e nos posicionam como protagonistas de nossas experiências e escolhas.

Compreender o mundo ao nosso redor, conhecer a si mesmo e às outras pessoas é expressão ontológica humana, central para o questionamento sociofilosófico e educacional. Nesse contexto, a fenomenologia desempenha um papel fundamental ao proporcionar uma compreensão empática e profunda das experiências e perspectivas humanas, situando o

conhecimento nos fenômenos da consciência. Todo conhecimento, portanto, tem sua origem na interpretação consciente dos fenômenos que se apresentam a cada indivíduo, a nós, enquanto pesquisadores/as. Nesse ponto, também, podemos colocar em diálogo a fenomenologia com a hermenêutica. A dissertação em tela fundamenta-se, de forma necessária, em pesquisa bibliográfica, visto que a mediação de conflitos integra um processo dialógico, interpretativo e de linguagem, constituindo-se como fenômeno pedagógico-educativo.

Nesse sentido, Husserl (1913), filósofo alemão moderno, enfatiza a intencionalidade, a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para ele, o mundo só pode ser compreendido pela forma como se manifesta à consciência humana, e não há um mundo em si ou uma consciência independente. Assim, a relação entre a teoria do conhecimento e a fenomenologia consiste na experiência, na busca por compreender como conhecemos o mundo ao nosso redor.

A pós-graduação *stricto sensu* é um momento de amorosidade ao estudo, à pesquisa, à comunicação, à experimentação e à leveza na construção do conhecimento, com ética, compromisso, cientificidade e humanismo. Para realizar o curso de mestrado, é necessário focar e pensar em hábitos, em habilidades, na questão profissional, nas atitudes estudiosas, no compromisso com a educação e na organização do tempo para os estudos. Pensar em todas essas questões, desde a inserção no mestrado e a forma com a qual nos organizamos, faz-nos refletir sobre a atualidade e a forma como vivemos nossas existências.

No que tange à escrita acadêmica, refletir sobre o porquê da nossa pesquisa demonstra a relevância do esforço em desvendar e compreender as mudanças da realidade social. Que benefícios poderão ser colhidos da pesquisa para o ambiente escolar e para a sociedade? A pesquisa deve ser analisada e discutida de modo a potencializar um resultado que seja viabilizado pelo pensar o que será escrito e para quem será escrita a dissertação. Logo, escrever de maneira clara e coesa, selecionar os materiais de pesquisa, textos, livros, vídeos e, a partir daí, realizar reflexões e articular a produção. Assim, produzir ciência, que é processo e produto da pesquisa.

Nos ambientes escolares, uma dinâmica complexa de interações humanas se desenrola diariamente. Entre as muitas questões que permeiam esse ambiente educacional, os conflitos emergem como uma realidade inevitável e, muitas vezes, desafiadora. Estudar, compreender e interferir nesses conflitos existentes nas escolas é pedagógico e educacional porque melhora as relações, qualifica os processos de aprendizado e de convivência, expande e concretiza a democracia e pode preparar os/as estudantes para enfrentar os desafios sociais, interpessoais, éticos e profissionais que encontram na existência. A resolução eficaz de conflitos promove um

ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo, com a possibilidade de preparar os/as alunos/as para contribuírem com consciência, tanto na escola quanto na sociedade em geral.

A presente proposta de pesquisa aborda questões atuais da *Modernidade Líquida*, conceito desenvolvido por Zygmunt Bauman. O conceito diz respeito a uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis e, em uma analogia, líquidas. Na teoria da *Modernidade Líquida*, conflitos que, em nossa perspectiva, são naturais da humanidade ou da condição ontológica, portanto, da natureza humana, surgidos em situações do cotidiano, são inevitáveis à vida. Conflitos como divergências, tensões e disputas são comumente encontrados no ambiente escolar, ocorrem entre alunos/as, entre alunos/as e professores/as, entre membros da comunidade escolar e afetam ou implicam diretamente os indivíduos na constituição do ser, no desenvolvimento das relações e dos aprendizados. Cada indivíduo é tocado de um modo, a partir de sua personalidade, de sua formação, dos contextos nos quais vive. Podem, portanto, ser influenciados para desenvolver conflito interno ou intrapessoal.

Conflitos no âmbito escolar são compreendidos como aqueles relativos aos comportamentos dos/as estudantes: violência física, psicológica e sexual, sofrimento, depressão, negligência familiar, entre outros, com circulação cotidiana nas escolas, não necessariamente de ocorrência física, mas como repercussões. Os conflitos afetam o bem-estar e o desenvolvimento emocional das/os estudantes, bem como a qualidade do ambiente educacional, resultando em consequências negativas para o aprendizado, a autogestão, a socialização e a formação integral dos indivíduos. Eles refletem diretamente nas experiências de professores/as e estudantes nas escolas e no cotidiano de suas vivências.

Nos últimos anos, nossa prática pedagógica, enquanto mestrande e professora do Ensino Fundamental I, tem identificado uma crescente manifestação de violência na sociedade. Após o colapso pandêmico, observamos também um enfraquecimento das relações no ambiente escolar, especialmente dentro da sala de aula. Há uma redução na disposição para compreender a alteridade, um aumento nas vivências isoladas, uma diminuição das relações empáticas e maiores dificuldades de convivência. Esse último aspecto revela um campo novo e complexo que demanda investigação e aprofundamento, talvez decorrente do crescente solipsismo, em nossa compreensão, uma radicalização do individualismo.

As práticas pedagógicas e as realidades vivenciadas pela comunidade escolar nos indicam que conflitos são encontrados cada vez mais na *Modernidade Líquida* e são, também, em outras compreensões, os tempos nos quais vivemos ou compartilhamos (Cassol, 2020;

2022). É nesse em que estamos inseridos/as. Seguindo esse cenário, é fundamental compreender os conflitos e as possibilidades de mediação para, desde a escola, iniciar um movimento de formação integral dos/as estudantes, com condições intelectuais, científicas e humanas para agir na sociedade, nos espaços e situações que se apresentam, não com violência, mas no horizonte do diálogo e da mediação.

De acordo com Bauman (2001), vivemos uma liquidez que caracteriza o mundo que compartilhamos na atualidade. O conceito proposto pelo sociólogo se refere às instáveis relações sociais e culturais. Nele, a volatilidade é imperativa, as relações são instáveis e as realidades parecem ser líquidas, como a água, como os líquidos, pois assumem várias formas. As relações da *Modernidade Líquida* podem levar a uma diminuição da confiança e da coesão social e aumentar o potencial para mal-entendidos, tensões e confrontos. Além de mudanças rápidas nas dimensões culturais e sociais, também se elevam os conflitos em grupos que têm valores e visões distintas.

O termo *conflito*, abordado nesta dissertação, é compreendido de forma ampla. Pode se manifestar em situações de disputa, confronto ou tensão entre pessoas com interesses opostos. O conflito também pode ocorrer de forma subjetiva e interna, caracterizando o chamado conflito intrapessoal. Enquanto mestranda do curso *stricto sensu* em educação, enfrentamos questões de conflitos pessoais que, em diversos momentos, ameaçaram a continuidade no curso. Esse tipo de conflito surge quando há discordâncias, dissonâncias ou tensões internas que revolucionam as emoções, os valores, as crenças, os desejos e objetivos do indivíduo.

Com este exemplo, podemos demonstrar que os conflitos podem nos paralisar, causar angústia emocional e incerteza. No contexto escolar, os vários tipos de conflitos podem trazer impactos significativos para todos os envolvidos, exigindo autorreflexão e eventual tomada de decisão para alcançar uma resolução satisfatória. Compreendemos que todas as formas de conflito estão, de algum modo, interligadas. Nossas experiências nos moldam e contribuem para a construção de quem somos. Os conflitos são inerentes à condição humana e, nesse horizonte, também se insere a ação educadora. As interferências externas desempenham um papel importante na construção de nossas aprendizagens e na formação de nossa identidade como indivíduos. Refletir sobre o tema proposto para este estudo envolve analisar o problema de pesquisa em sua relação com as vivências cotidianas, escolares e profissionais da mestrandia pesquisadora, especialmente em sua atuação como professora de Ensino Fundamental I. Essa reflexão considera, ainda, como essas experiências se conectam com o que os/as alunos/as

sentem dentro da sala de aula, a partir de suas vivências, experiências e contextos que os/as influenciam.

Adentrar nesse tema amplo desperta reflexões e motiva o aprofundamento sobre um assunto que, por vezes, é polêmico e controverso: os conflitos na *Modernidade Líquida*. Buscamos compreender as possibilidades de os conflitos gerarem aprendizagens significativas e construtivas, destacando a mediação como uma solução e explorando como suas ocorrências podem contribuir para a formação integral das crianças. A relevância do tema se evidencia ao considerar as dinâmicas sociais dos tempos que compartilhamos neste momento da história e os desafios enfrentados pela sociedade atual, à luz do conceito de *Modernidade Líquida*. Esse conceito ajuda a compreender como as estruturas sociais e culturais se tornaram fluidas, flexíveis e mutáveis, impactando diretamente a forma como os conflitos emergem e são geridos. Em um mundo caracterizado pela instabilidade e pelas rápidas transformações, a habilidade de mediar conflitos de maneira eficaz promove a paz, a coesão social e prepara indivíduos e comunidades para lidar com as incertezas e complexidades dos contextos em que vivem.

Dada a relevância do tema, a proposta estuda e analisa estratégias e práticas de mediação para a resolução de conflitos, possíveis e eficazes para preveni-los e resolvê-los de maneira construtiva e integral. A mediação pode ser uma ferramenta eficaz para resolver conflitos de maneira construtiva. O escopo da investigação é buscar estratégias de mediação de conflitos para alcançar os objetivos que todos/as nós temos enquanto educadores/as de formação integral, da cultura de paz, da não-violência, do diálogo e da solidariedade.

Para dar continuidade ao estudo, apresentamos, na próxima seção, uma revisão sistemática da literatura que visa identificar, sistematizar e analisar produções acadêmicas relacionadas à mediação de conflitos no contexto escolar, com especial atenção aos desafios impostos pela *Modernidade Líquida*. Essa etapa é fundamental para compreender o que tem sido produzido sobre o tema, identificar lacunas e embasar teoricamente a presente investigação.

2.3 Revisão Sistemática da Literatura

Para fundamentar o presente estudo, consideramos pertinente iniciar a revisão a partir da metodologia de Estado do Conhecimento/Estado da Arte – aqui tomados, em nossa compreensão, como sinônimos –, pois esse procedimento possibilita mapear, organizar e sistematizar as produções científicas já desenvolvidas em torno da temática investigada. Utilizamos a metodologia e denominação de Estado do Conhecimento para fazer o levantamento dos textos que compõem a revisão sistemática da literatura, mas seguimos, a partir desse movimento inicial, pelas sendas da revisão sistemática da literatura. Tal movimento inicial contribui para situar o estudo no campo acadêmico, permitindo identificar avanços, recorrências e lacunas.

Contudo, compreendendo que o Estado do Conhecimento se apresenta, sobretudo, como um levantamento abrangente e panorâmico, torna-se necessário avançar para a Revisão Sistemática da Literatura, metodologia que se caracteriza por adotar critérios mais específicos e restritos de busca, seleção e análise das produções, possibilitando maior precisão na construção do referencial teórico. Dessa forma, esta seção é estruturada em dois momentos complementares: primeiro, a apresentação do Estado do Conhecimento/Estado da Arte e, na sequência, a transição para a Revisão Sistemática da Literatura, que orientará o desenvolvimento do presente estudo.

O Estado do Conhecimento ou Estado da Arte se refere a estudos que sistematizam o que já foi produzido ou pesquisado em uma determinada área ao longo de um período histórico. Trata-se de uma espécie de visita ao passado, que permite a quem pesquisa organizar, sintetizar e acessar as produções científicas existentes acerca de determinado tema e, de algum modo, promover a democratização do conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). A elaboração do Estado do Conhecimento, independentemente de como seja nomeado, tem como objetivo fomentar novas investigações, identificar lacunas no campo de estudo, integrar resultados e, dessa forma, construir novos saberes e contribuir para a produção científica. Mas, afinal, o que é o Estado do Conhecimento? Trata-se de um processo de identificação, registro e categorização das produções científicas, que possibilita a reflexão e a síntese sobre uma área específica em um período delimitado. Para isso, empregam-se fontes como periódicos, teses, dissertações e livros que abordam uma temática específica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

2.3.1 Formulação da questão de pesquisa

O primeiro passo da revisão consistiu na definição do tema e dos objetivos da pesquisa, delimitados à área de Ciências Humanas, com foco na Educação, no recorte temporal de 2019 a 2024. A pergunta que ancora o estudo foi definida de modo a questionar *como os conflitos escolares existentes na Modernidade Líquida influenciam o ambiente educacional e quais são as possíveis práticas de mediação para a resolução desses conflitos?*

A formulação da questão de pesquisa segue as orientações metodológicas de Sampaio e Mancini (2007) e de Galvão e Ricarte (2019), que destacam a importância de construir perguntas claras, específicas e viáveis de investigação, de modo a orientar a busca, a seleção e a análise dos estudos. Assim, a pergunta proposta apresenta delimitação conceitual, temporal e temática, favorecendo a objetividade da revisão. Para maior precisão, podemos explicitar a questão norteadora segundo o modelo PICO (População, Intervenção, Contexto e *Outcome*), frequentemente utilizado em revisões sistemáticas para estruturar a investigação: População (P): estudantes e profissionais envolvidos nos ambientes escolares, sem que isso signifique pesquisa de campo, mas adoção do conceito de indivíduos, de sujeitos; Intervenção (I): práticas de mediação de conflitos; Contexto (C): escolas inseridas na *Modernidade Líquida*, marcada pela fluidez das relações sociais e institucionais; *Outcome* (O) ou resultado: impacto dessas práticas na resolução de conflitos e na melhoria do ambiente educacional. Nessa lógica, a questão da pesquisa torna-se operacionalizável e permite a identificação, seleção e análise criteriosa das evidências disponíveis no recorte temporal estabelecido (2019–2024).

2.3.2 Protocolo da revisão

A pesquisa para a elaboração do Estado do Conhecimento, no presente estudo, foi conduzida entre os dias 5 e 10 de janeiro de 2025, com o objetivo de analisar os conflitos escolares contemporâneos e explorar as práticas de mediação como estratégias para a resolução desses conflitos no ambiente educacional. A temática central da pesquisa, Mediação de Conflitos na *Modernidade Líquida*, considera como os conflitos influenciam o ambiente escolar e procura perceber quais práticas se mostram mais eficazes para promover a resolução desses problemas.

Partimos da metodologia de Estado do Conhecimento para mapear e organizar a produção científica relacionada à temática investigada. Esse movimento constituiu um passo

fundamental para identificar o conjunto de trabalhos disponíveis, bem como as principais tendências e lacunas no campo de estudo. No entanto, reconhecendo a necessidade de avançar para uma análise mais criteriosa e sistematizada, optamos por adotar, na sequência, a metodologia de Revisão Sistemática da Literatura. Essa escolha tem permitido articular o levantamento inicial a um procedimento metodológico que, além de catalogar as produções existentes, estabelece critérios de seleção, análise e categorização mais específicos, possibilitando maior confiabilidade e profundidade na construção do referencial teórico da pesquisa.

Para garantir a transparência e a reprodutibilidade do processo, elaboramos, previamente, um protocolo de revisão, no qual foram definidos os elementos centrais da busca. Estabelecemos como recorte temporal o período de 2019 a 2024, com a inclusão de produções em língua portuguesa e inglesa, de modo a ampliar a abrangência da análise. Foram selecionadas bases de dados consideradas mais relevantes para a área da Educação e das Ciências Humanas. A estratégia de busca contemplou a utilização de descritores. Definimos os critérios de inclusão e os critérios de exclusão, conforme detalhamento apresentado na seção 2.3.3. Esse protocolo, conforme recomendam Sampaio e Mancini (2007) e Galvão e Ricarte (2019), assegura maior rigor metodológico e permite a sistematização dos resultados, além de possibilitar a reprodutibilidade do estudo por outros/as pesquisadores/as.

2.3.3 Critérios de inclusão e exclusão

A presente etapa compreende a aplicação dos critérios de inclusão, que consideraram publicações em português e inglês relacionadas ao objeto de estudo. Foram excluídos os trabalhos duplicados e aqueles que não apresentavam aderência temática. Assim, os critérios de inclusão e exclusão foram organizados da seguinte forma. Para critérios de inclusão, definimos artigos, dissertações e teses revisados por pares; publicações entre 2019 e 2024; trabalhos em língua portuguesa ou inglesa; produções com vínculo direto ao tema dos conflitos escolares e das práticas de mediação. Quanto aos critérios de exclusão, elencamos trabalhos duplicados nas bases de dados; produções fora do recorte temporal estabelecido; publicações que não tratam do contexto educacional; estudos sem relação direta com conflitos escolares ou com práticas de mediação.

2.3.4 Estratégia de busca

Para a busca, utilizamos combinações de descritores associados a operadores *booleanos*, o que possibilitou refinar os resultados e aproximá-los dos objetivos da pesquisa. Conforme destacam Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012), pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o emprego de operadores *booleanos* combinados a descritores específicos é uma estratégia eficiente para refinar os resultados das buscas e direcioná-los aos objetivos da investigação. As palavras-chave que empregamos nas buscas estão em consonância com a temática. São centrais para a formulação do problema e para as compreensões conceituais da temática: conflitos na sala de aula, mediação de conflitos escolares, políticas públicas de mediação de conflitos e *Modernidade Líquida*. A estratégia de busca foi estruturada a partir da combinação de descritores com operadores *booleanos* (AND, OR, NOT), o que possibilitou ampliar ou restringir os resultados conforme a necessidade. Alguns exemplos de sintaxe utilizados foram: “conflitos escolares” AND “mediação de conflitos”; “mediação de conflitos” AND “modernidade líquida”; “conflitos na sala de aula” OR “mediação de conflitos escolares”; “políticas públicas” AND “mediação de conflitos” AND “educação”.

Foram realizadas rodadas sucessivas de refinamento, de modo a ajustar a abrangência e a pertinência dos resultados. Inicialmente, optamos por combinações mais amplas, com vistas a mapear o maior número possível de publicações. Em seguida, aplicamos filtros relacionados ao período de publicação (2019-2024), idioma (português e inglês) e tipo de documento (artigos, dissertações e teses). Essa estratégia possibilitou reduzir duplicidades, excluir trabalhos fora do escopo e se concentrar nas produções com maior relevância para os objetivos do estudo.

2.3.5 Seleção dos estudos

O levantamento dos estudos foi realizado nas bases *Google Acadêmico* e *Portal CAPES*, selecionadas por sua relevância e abrangência na área da Educação e das Ciências Humanas. O processo de busca seguiu o protocolo previamente estabelecido, com os descritores e filtros apresentados na seção anterior.

No processo de levantamento, identificamos, inicialmente, 92 documentos, sendo 56 no Google Acadêmico e 36 no Portal CAPES, conforme apresentamos:

Quadro 02: Bancos de Dados Pesquisados.

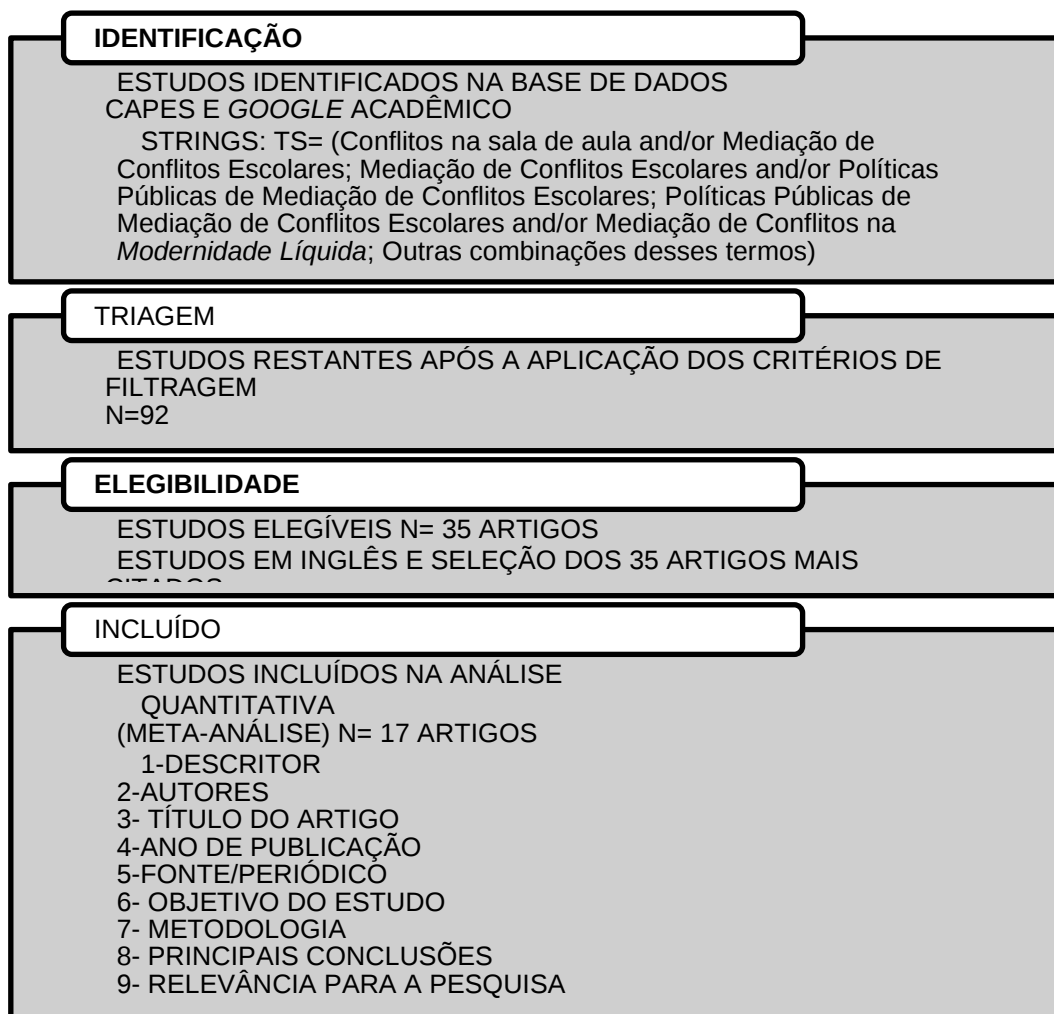
Base de Dados	Documentos Encontrados
Google Acadêmico	56
Portal CAPES	36
Total	92

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após o levantamento inicial dos 92 produtos identificados nas bases de dados, procedeu-se à leitura de títulos, resumos e palavras-chave, a fim de verificar a aderência temática à proposta da pesquisa. Com base nessa triagem preliminar, 35 produções foram selecionadas para leitura integral. Desse total, 18 foram excluídas após a leitura completa por não apresentarem relação direta com a temática central – alguns focavam na mediação de forma genérica, sem vínculo com os conflitos escolares no contexto da Modernidade Líquida. O corpus final foi constituído por 17 textos, os quais subsidiaram a construção do referencial teórico desta pesquisa por apresentarem contribuições significativas para a análise crítica. Dentre esses, cinco foram selecionados para compor a revisão sistemática da literatura, por evidenciarem maior relevância e relação com os objetivos do estudo, contribuindo de forma expressiva para a compreensão das práticas mediadoras e das estratégias de resolução de conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida*.

A síntese dos cinco estudos selecionados será apresentada no Quadro 5, localizada no item 2.3.8 – Síntese dos resultados, contendo informações sobre autoria, título, instituição, tipo e ano das publicações.

Quadro 03: Fluxograma da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3.6 Avaliação crítica da qualidade metodológica

A Revisão Sistemática da Literatura se diferencia por seu caráter sistemático e criterioso, permitindo identificar o que já foi publicado, a qualidade metodológica e a pertinência das produções frente à questão de pesquisa. Como destacam Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática consiste em uma investigação planejada para responder a uma pergunta específica, utilizando critérios previamente definidos para localizar, avaliar e sintetizar os estudos disponíveis. Trata-se, portanto, de uma estratégia que garante maior confiabilidade aos resultados, uma vez que emprega etapas bem delimitadas: formulação da pergunta, definição de descritores, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, seleção e análise crítica das produções encontradas.

No presente estudo, as produções selecionadas foram submetidas a uma avaliação crítica com base em critérios previamente definidos. Consideramos, sobretudo, a consistência metodológica - adequação entre objetivos, método e análise; a clareza na apresentação dos resultados - coerência entre dados, discussão e conclusões; e a relevância temática - contribuição efetiva para compreender os conflitos escolares e as práticas de mediação. Para assegurar rigor na avaliação, utilizamos um conjunto de critérios próprios inspirados em guias de avaliação metodológica empregados em revisões sistemáticas, como os apontados por Sampaio e Mancini (2007) e Galvão e Ricarte (2019). Esses critérios funcionaram como um *checklist* orientador, permitindo verificar: a) clareza da questão de pesquisa; b) adequação do delineamento metodológico; c) validade dos procedimentos de coleta de dados; d) profundidade da análise; e) pertinência das conclusões em relação aos objetivos do estudo.

Esse processo de avaliação crítica tem a condição de assegurar maior transparência e confiabilidade à revisão, além de oferecer subsídios para identificar fragilidades e potencialidades nos trabalhos analisados, colaborando para a construção de um panorama sólido e fundamentado sobre a temática investigada.

2.3.7 Extração e organização dos dados

Na sequência, no Quadro 04, são apresentados os textos selecionados, organizados para proporcionar uma melhor visualização dos detalhes. As informações estão dispostas em colunas que incluem *Descritor*, *Autores/as*, *Título do Artigo*, *Ano*, *Fonte/Periódico*, *Objetivo do Estudo*, *Metodologia*, *Principais Conclusões* e *Relevância para a Pesquisa*.

Quadro 04: Textos encontrados na Revisão de Literatura.

[Continua]

Descritor	Autores	Título do Artigo	Ano	Fonte/Periódico	Objetivo do Estudo	Metodologia	Principais Conclusões	Relevância para a Pesquisa
Conflitos na sala de aula and/or Mediação de Conflitos Escolares	OLIVEIRA, Rosane Severo de; ROLIM, Paulo Daniel da Silva.	A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia	2020	Research, Society and Development	Analisar a mediação de conflitos no ambiente escolar sob a ótica da psicologia.	Revisão teórica	A mediação de conflitos melhora o ambiente escolar e a dinâmica entre os alunos.	Relevante para estudos sobre a mediação de conflitos e psicologia escolar.
	GOMES, Holdamir Martins; LOBATO, Vivian da Silva.	Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia	2021	Revista@mbiente educação	Explorar o impacto pós-pandemia na mediação de conflitos escolares.	Análise qualitativa	A pandemia aumentou os conflitos escolares, mas a mediação ajudou na resolução.	Essencial para compreender a adaptação da mediação no cenário pós-pandemia.
	NOGUEIRA, Rayssa Geovanna; MONTINO, Mariany Almeida.	A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade	2020	Multidebates	Analisar como a mediação de conflitos pode ser aplicada na educação infantil.	Pesquisa de campo	A mediação de conflitos pode ser aplicada com crianças de 2 a 3 anos, ajudando na socialização.	Relevante para compreender a aplicação da mediação na educação infantil.
	OLIVEIRA, Andréia Camila de; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos.	Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física	2019	Journal of Physical Education	Investigar como os professores lidam com conflitos durante as aulas de educação física.	Observação participante	O professor deve adotar estratégias pedagógicas para prevenir e mediar conflitos.	Essencial para a pesquisa sobre intervenções pedagógicas em ambientes educacionais.

Quadro 04: Textos encontrados na Revisão de Literatura.

[Continua]

	PEREIRA, Ana Carolina Reis; FREIXA, Montserrat Oller.	Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver	2021	Research, Society and Development	Explorar a mediação de conflitos como estratégia para reduzir a violência escolar.	Estudo de caso	A mediação pode ser uma ferramenta eficaz na prevenção da violência escolar.	Importante para a discussão sobre justiça social e mediação em escolas.
Mediação de Conflitos Escolares and/or Políticas Públicas de Mediação de Conflitos Escolares	CANDEIRA, Bruna Saraiva; CARVALHO, Leilanir de Sousa; NEGREIROS, Fauston.	O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas	2020	Interação em Psicologia	Mapeamento da atuação do psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí.	Pesquisa qualitativa	O psicólogo escolar tem um papel fundamental nas políticas públicas de mediação de conflitos.	Relevante para a compreensão do papel dos psicólogos nas políticas públicas educacionais.
	FUNAKURA, Masaaki Alves; WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei.	Resiliência na cultura pop japonesa: possibilidades metodológicas como ferramenta de mediação de conflito no âmbito educacional	2021	Conhecimento & Diversidade	Explorar como a resiliência pode ser usada como ferramenta de mediação de conflitos educacionais.	Pesquisa aplicada	A cultura pop japonesa pode ser uma ferramenta para a mediação de conflitos no ensino.	Interessante para estudar novas metodologias de mediação em educação.
	SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston.	Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura	2020	Revista Psicopedagogia	Analisar as causas e soluções para a violência escolar no Brasil.	Revisão sistemática	A violência escolar no Brasil pode ser reduzida com políticas públicas eficazes.	Essencial para compreender a violência escolar e a mediação nas escolas públicas.

Quadro 04: Textos encontrados na Revisão de Literatura.

[Continua]

	SCHMITT, Marisa Goreti.	Mediação de conflitos na Educação Física Escolar: limites e possibilidades	2020	Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal	Analisar as possibilidades e limites da mediação de conflitos nas aulas de Educação Física.	Análise qualitativa	A mediação de conflitos nas aulas de Educação Física é eficaz, mas encontra alguns limites.	Relevante para estudos sobre mediação no contexto de disciplinas específicas, como a Educação Física.
	SEGAL, Robert.	Incivildades, conflitos e violências escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola	2020	Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya	Discutir as categorias que podem ser usadas na mediação de conflitos escolares.	Revisão teórica	As categorias de incivildades e conflitos são centrais para a mediação escolar.	Importante para a compreensão das categorias envolvidas na mediação de conflitos nas escolas.
Políticas Públicas de Mediação de Conflitos Escolares and/or Mediação de Conflitos na <i>Modernidade Líquida</i>	GARIBALDI, Rochele Karine Marques; MOTTA, Gabriella Carvalho; FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso.	Diálogos entre a educação inclusiva e Vygotsky: a mediação e o processo de inclusão escolar de um estudante com síndrome de Asperger	2021	Atena Editora	Estudar a mediação no processo de inclusão escolar de um estudante com síndrome de Asperger.	Estudo de caso	A mediação facilita o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.	Essencial para pesquisas sobre inclusão escolar e mediação.

Quadro 04: Textos encontrados na Revisão de Literatura.

[Continua]

	MARTINS, Janete Rosa; CENI, Caroline Isabela Capelesso.	Mediador comunitário: facilitador dos conflitos e instrumento de recuperação da cidadania no bairro João Goulart na cidade de Santo Ângelo/RS	2019	Revista Direito das Políticas Públicas	Analisar o papel do mediador comunitário na resolução de conflitos.	Pesquisa de campo	A mediação comunitária contribui para a recuperação da cidadania e resolução de conflitos.	Relevante para a aplicação de mediação em contextos comunitários.
	LIMA, Antônio José Tavares.	Psicologia escolar e gestão de conflitos no ensino básico	2021	Revista Científica do Sertão Baiano	Explorar o papel da psicologia na gestão de conflitos nas escolas.	Revisão de literatura	A psicologia escolar é essencial para a gestão eficaz de conflitos no ensino básico.	Importante para a aplicação da psicologia na mediação de conflitos escolares.
	JAQUES, Marcelo Dias.	Limites e possibilidades da mediação digital como política pública potencializadora do direito fundamental de acesso à justiça no Brasil	2019	Seminário	Analisar a mediação digital como política pública no Brasil.	Revisão teórica	A mediação digital é uma ferramenta importante para garantir o acesso à justiça no Brasil.	Interessante para o estudo de novas formas de mediação na sociedade digital.

Quadro 04: Textos encontrados na Revisão de Literatura.

[Conclusão]

Políticas Públicas de Mediação de Conflitos Escolares e/ou Mediação de Conflitos na <i>Modernidade Líquida</i>	PINHEIRO, Valdiceia de Jesus Cardoso.	Competência em informação no contexto da desinformação: um estudo de caso da formação dos discentes no campus de Laranjeiras da Universidade Federal de Sergipe	2021	Universidade Federal de Sergipe	Analisar a competência em informação e o impacto da desinformação na formação dos discentes	Estudo de caso qualitativo	A pesquisa conclui que a desinformação impacta a formação acadêmica, necessitando de abordagens educacionais específicas para lidar com o problema	Contribui para a discussão sobre como as políticas públicas podem incluir a educação digital como parte da formação dos estudantes.
	SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado de.	Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil	2019	Revista Educação e Cultura de Paz	Analisar as condições culturais que influenciam o desenvolvimento da educação para a paz no Brasil.	Revisão bibliográfica com abordagem qualitativa.	As práticas de educação para a paz enfrentam desafios estruturais e culturais, mas podem ser fortalecidas por meio do diálogo e da mediação de conflitos.	Relevante por relacionar educação para a paz, mediação e convivência ética no contexto das transformações da sociedade atual.
Outras combinações desses termos	SANTOS, Fabiana Andrade.	Educação básica e justiça restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa.	2023	Caderno de Textos da Rede de Estudos e Práticas de Justiça Restaurativa	Discutir a implementação de Justiça Restaurativa nas escolas da educação básica.	Revisão teórica	A Justiça Restaurativa pode ser uma ferramenta eficaz na resolução de conflitos escolares.	Relevante para a análise de alternativas para políticas públicas de mediação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe destacar que alguns textos inicialmente considerados, como o artigo de Garibaldi, Motta e Ferreira (2021) e a dissertação de Pinheiro (2021), embora dialoguem com elementos importantes, como a mediação e a inclusão, não se debruçam especificamente sobre a temática dos conflitos escolares. No caso do primeiro, o enfoque recai sobre a mediação no processo de inclusão de um estudante com síndrome de Asperger, sem tratar diretamente de situações de conflito no espaço escolar. Já no segundo, embora aborde a competência informacional em tempos de desinformação, não há articulação explícita com a temática da mediação ou dos conflitos. Esses trabalhos foram, portanto, analisados em sua totalidade, mas não integraram o *corpus* final, por não atenderem plenamente aos critérios de aderência temática da pesquisa.

Ao iniciar a análise qualitativa dos textos selecionados, percebemos que os dois textos iniciais tratam de temas distintos, mas ambos abordam aspectos importantes da Psicologia no contexto educacional e social. O estudo de Bruna Saraiva Candeira, Leilanir de Sousa Carvalho e Fauston Negreiros (2020), intitulado “O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas”, tem como objetivo central investigar o papel do/a psicólogo/a escolar nas políticas públicas no estado do Piauí, destacando as demandas e desafios enfrentados por profissionais na mediação de conflitos escolares. Para isso, Candeira, Carvalho e Negreiros (2020) utilizaram a metodologia de estudo de campo, aplicando questionários a psicólogos/as atuantes nas escolas públicas e, após, análise de documentos institucionais relacionados à educação. Os principais resultados apontaram para a escassez de psicólogos/as nas escolas, o que dificulta a atuação direta na resolução de conflitos. Além disso, a pesquisa evidencia uma crescente demanda por práticas de apoio psicossocial. Sugere que a presença do/a psicólogo/a escolar poderia ser fundamental para a implementação de estratégias de mediação eficazes.

De forma complementar, o estudo de Masaaki Alves Funakura e Gelson Vanderlei Weschenfelder (2021), “Resiliência na cultura *pop* japonesa: possibilidades metodológicas como ferramenta de mediação de conflito no âmbito educacional”, explora uma abordagem metodológica inovadora para a mediação de conflitos, ao analisar a resiliência presente na cultura *pop* japonesa. O objetivo central da pesquisa é investigar como elementos da cultura *pop* japonesa podem ser utilizados para ensinar resiliência e servir como ferramentas para a mediação de conflitos nas escolas. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica sobre a cultura *pop* japonesa e entrevistas com educadores/as sobre a aplicação desses elementos no ambiente escolar. Os principais resultados revelam que o uso de personagens e narrativas da cultura *pop*, que frequentemente abordam temas como superação e perseverança, se mostra uma

prática eficaz para resolver conflitos, promover o desenvolvimento emocional dos estudantes e facilitar a comunicação entre os/as envolvidos/as.

O trabalho de Rochele Karine Marques Garibaldi, Gabriella Carvalho Motta e Lavine Rocha Cardoso Ferreira (2021), intitulado “Diálogos entre a educação inclusiva e Vygotsky: a mediação e o processo de inclusão escolar de um estudante com síndrome de Asperger”, tem como objetivo central compreender a mediação no processo de inclusão escolar, particularmente no contexto de um estudante com síndrome de Asperger. A pesquisa baseia-se nas teorias de Vygotsky e foca na interação e na mediação como ferramentas essenciais para o processo de aprendizagem inclusiva. A metodologia adotada por Garibaldi, Motta e Ferreira (2021), o estudo de caso, analisa práticas de mediação aplicadas a esse estudante, em específico. Os principais resultados apontam que a mediação, com base nas teorias vigotskianas, favorece a inclusão do/a aluno/a, promove um ambiente mais colaborativo e compreensivo para a aprendizagem e interação social e evidencia a importância de estratégias de mediação adaptadas às necessidades individuais dos/as estudantes.

O artigo de Holdamir Martins Gomes e Vivian da Silva Lobato (2021), “Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia”, aborda a intersecção entre conflitos escolares, diálogo e mediação no contexto pós-pandemia. O objetivo central da pesquisa é investigar como os conflitos escolares se manifestam após a pandemia da COVID-19 e como a mediação pode ser uma ferramenta eficaz para restaurar o ambiente escolar e promover o diálogo. A metodologia utilizada por Gomes e Lobato (2021) consiste em uma revisão teórica, além de uma análise qualitativa de relatos de experiências educacionais durante e após o período pandêmico. Os principais resultados revelam que os conflitos escolares aumentaram no pós-pandemia, devido ao distanciamento social e à alteração nas relações interpessoais. No entanto, a mediação foi identificada como uma estratégia importante para promover a reconciliação e restabelecer a harmonia, destacando a necessidade de adaptação das práticas mediadoras às novas realidades educacionais.

Na sequência, a tese de Marcelo Dias Jaques (2019), “Limites e possibilidades da mediação digital como política pública potencializadora do direito fundamental de acesso à justiça no Brasil”, não se concentra diretamente nos conflitos escolares, mas aborda um aspecto relevante da mediação em um contexto mais amplo. O objetivo central do estudo é analisar o uso da mediação digital como uma política pública que possa potencializar o acesso à justiça no Brasil. A metodologia empregada é de pesquisa bibliográfica e análise de políticas públicas relacionadas à mediação digital. Os resultados indicaram que, embora a mediação digital tenha

potencial para expandir o acesso à justiça, existem limitações tecnológicas e culturais que precisam ser superadas para que essa ferramenta seja plenamente eficaz.

O artigo de Antônio José Tavares Lima (2021), intitulado “Psicologia escolar e gestão de conflitos no ensino básico”, tem como objetivo analisar o papel da psicologia escolar na gestão de conflitos no ensino básico. Lima (2021) utiliza uma metodologia qualitativa, com análise de casos e relatos de experiências de psicólogos/as escolares em diversas escolas do Brasil. Os principais resultados revelam que a atuação do/a psicólogo/a escolar é fundamental para identificar as causas subjacentes dos conflitos e facilitar a implementação de estratégias de mediação que promovem um ambiente mais harmonioso. Além disso, o estudo aponta que a formação de profissionais de psicologia para atuar nas escolas ainda precisa ser ampliada para garantir uma mediação eficaz e constante.

O estudo de Janete Rosa Martins e Caroline Isabela Capelesso Ceni (2019), “Mediador comunitário: facilitador dos conflitos e instrumento de recuperação da cidadania no bairro João Goulart na cidade de Santo Ângelo/RS”, tem como objetivo central investigar o papel de mediador/a comunitário/a na resolução de conflitos em um bairro de Santo Ângelo/RS. A metodologia, estudo de campo, com entrevistas e observação participante das práticas de mediação no bairro, revelam resultados que indicam ser o/a mediador/a comunitário/a de relevante papel na restauração da cidadania de quem se envolve nos conflitos, na promoção do diálogo e na busca por soluções coletivas. A pesquisa também destaca que a mediação comunitária pode ser uma ferramenta poderosa para fortalecer a coesão social e melhorar a qualidade de vida nas comunidades.

No contexto da educação infantil, o estudo de Rayssa Geovanna Nogueira e Mariany Almeida Montino (2020), “A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade”, foca na aplicação de estratégias de mediação de conflitos em crianças pequenas, de dois a três anos. O objetivo central é investigar como os/as educadores/as podem mediar conflitos entre crianças nessa faixa etária e utilizar práticas que favoreçam a resolução pacífica. A metodologia empregada foi a observação direta das interações das crianças e a análise das estratégias de mediação aplicadas pelos/as educadores/as. Os resultados apontam que, embora as crianças pequenas ainda não possuam habilidades desenvolvidas para a resolução de conflitos, as intervenções mediadoras dos/as educadores/as ajudam a ensiná-las a lidar com frustrações e a resolver disputas de forma mais cooperativa, utilizando a comunicação e o respeito mútuo.

O artigo de Andréia Camila de Oliveira e Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva (2019), “Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de Educação Física”, apresenta o objetivo central de investigar as estratégias adotadas pelos/as professores/as de Educação Física para lidar com os conflitos entre alunos/as durante as aulas. A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, com observação participante e entrevistas com professores/as da área. Os principais resultados indicam que, nas aulas de Educação Física, os/as professores/as adotam uma abordagem de mediação ativa, intervenções imediatas e orientações sobre cooperação e respeito. Além disso, o estudo revelou que a Educação Física oferece um espaço propício para trabalhar as relações interpessoais e a resolução de conflitos, favorecendo a construção de habilidades sociais nos/as alunos/as.

O estudo de Rosane Severo de Oliveira e Paulo Daniel da Silva Rolim (2020), “A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia”, foca no papel da psicologia escolar na mediação de conflitos. O objetivo da pesquisa é analisar como a psicologia pode contribuir para a resolução de conflitos dentro da escola e promover um ambiente mais harmonioso. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica sobre a mediação de conflitos e a atuação de psicólogos/as nas escolas. Os principais resultados apontaram que a psicologia escolar desempenha um papel relevante na identificação de conflitos subjacentes e na aplicação de técnicas de mediação que envolvem a escuta ativa e o fortalecimento das relações interpessoais entre os/as alunos/as. A pesquisa destacou, ainda, a importância de formar profissionais da psicologia para que possam atuar de forma eficaz na mediação de conflitos, garantindo o bem-estar dos/as estudantes.

O artigo de Ana Carolina Reis Pereira e Montserrat Oller Freixa (2021), “Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver”, tem como objetivo investigar como a mediação de conflitos pode ser uma estratégia eficaz para prevenir a violência escolar e promover a convivência pacífica. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa, com análise de práticas de mediação em escolas, além de entrevistas com educadores/as e mediadores/as. Os resultados indicaram que a mediação de conflitos é uma ferramenta poderosa na prevenção da violência escolar, permitindo que os/as estudantes aprendam a lidar com suas diferenças de maneira construtiva e respeitosa. A pesquisa também evidencia que a mediação contribui para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes e comprometidos/as com a justiça social, capazes de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e solidário.

A dissertação de Valdiceia de Jesus Cardoso Pinheiro (2021), intitulada “Competência em informação no contexto da desinformação: um estudo de caso da formação dos/as discentes no campus de Laranjeiras da Universidade Federal de Sergipe”, tem como objetivo central analisar a competência em informação dos/as estudantes em um contexto de desinformação, focando na formação dos/as discentes em um campus universitário. A metodologia empregada é o estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas para avaliar o nível de competência informacional dos/as estudantes e identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos/as docentes. Os principais resultados indicaram que, apesar de haver um crescente uso das tecnologias digitais, os/as alunos/as enfrentam dificuldades em discernir informações verídicas das falsas, o que afeta sua capacidade crítica e sua formação. Embora esse estudo não trate diretamente de conflitos escolares, oferece uma base para refletir sobre a importância da mediação de informações e o papel da educação em tempos de desinformação, um fenômeno que pode exacerbar conflitos no ambiente educacional.

O artigo de Santos e Sousa (2019), “Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil”, tem como objetivo central analisar as condições culturais e sociais que influenciam o desenvolvimento de uma educação voltada para a paz no Brasil. A metodologia utilizada é a análise qualitativa de documentos e relatos de práticas educacionais, além de revisão bibliográfica. Os principais resultados apontaram que, no Brasil, a educação para a paz enfrenta desafios culturais significativos, como a violência estrutural e a desigualdade social. No entanto, Santos e Sousa (2019) destacaram que práticas pedagógicas voltadas para o diálogo e a resolução pacífica de conflitos podem contribuir para transformar as relações dentro das escolas, favorecendo a convivência pacífica e a redução de tensões. Este estudo oferece importantes dados sobre a aplicação de práticas de mediação no contexto educacional, especialmente em tempos de *Modernidade Líquida*, nos quais as relações sociais estão mais frágeis e instáveis.

A tese de Fabiana Andrade Santos (2023), “Educação básica e justiça restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa”, teve como objetivo central investigar as possibilidades de implementação da justiça restaurativa na educação básica, como uma estratégia para resolver conflitos e promover a convivência harmônica entre os/as estudantes. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica aliada a entrevistas com educadores/as e especialistas em justiça restaurativa. Os principais resultados indicaram que a justiça restaurativa, ao focar na reparação dos danos causados pelos conflitos e na restauração das relações, pode ser uma ferramenta eficaz na resolução de conflitos escolares, promovendo

a reintegração dos/as estudantes e a construção de um ambiente mais justo e cooperativo. Este estudo se destaca ao propor a justiça restaurativa como uma prática pedagógica que pode ser incorporada ao cotidiano escolar e proporcionar alternativas mais eficazes para a resolução de conflitos do que as abordagens punitivas tradicionais.

O artigo de Marisa Goreti Schmitt (2020), intitulado “Mediação de conflitos na Educação Física Escolar: limites e possibilidades”, tem como objetivo central investigar as possibilidades e as limitações da mediação de conflitos nas aulas de Educação Física. A metodologia empregada é a pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e entrevistas com professores/as de Educação Física, com o intuito de compreender como esses/as profissionais lidam com os conflitos que surgem durante as aulas. Os principais resultados revelaram que, embora os/as professores/as reconheçam a importância de mediar conflitos, muitos enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica para lidar com questões interpessoais. Além disso, a pesquisa aponta que a Educação Física oferece um espaço valioso para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a resolução de conflitos, mas que é necessário um apoio mais estruturado para que os/as professores/as possam intervir de forma eficaz.

Robert Segal (2020), no artigo “Incivilidades, conflitos e violências escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola”, desenvolve o objetivo de esclarecer as categorias de incivilidade, conflito e violência, a fim de entender melhor como tais fenômenos se manifestam nas escolas e como podem ser abordados por meio da mediação de conflitos. A metodologia de análise teórica das categorias mencionadas é aliada a exemplos práticos de intervenções de mediação em escolas. Os resultados principais indicaram que, ao compreender as diferentes formas de manifestação de conflitos, como as incivilidades e a violência, os/as educadores/as podem adotar abordagens mais adequadas e personalizadas para lidar com cada situação. O estudo enfatizou a importância de uma formação contínua para profissionais da educação, para que possam agir de maneira mais eficiente na mediação de conflitos, reduzir a violência e promover a cultura de paz no ambiente escolar.

O estudo de Ellery Henrique Barros da Silva e Fauston Negreiros (2020), “Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura”, tem como objetivo central realizar uma revisão sistemática sobre os tipos de violência nas escolas públicas brasileiras e as estratégias de enfrentamento adotadas. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de estudos sobre o tema e foca nas práticas de mediação e prevenção da violência escolar. Os principais resultados mostraram que a violência escolar é um fenômeno complexo

e multifacetado, que envolve questões sociais, culturais e institucionais. Os estudos revisados apontam que as práticas de mediação de conflitos têm se mostrado eficazes na redução da violência, especialmente quando aplicadas de forma integrada com outras estratégias de prevenção e educação emocional. A pesquisa destacou a importância de políticas públicas que incentivem a mediação como uma ferramenta essencial na criação de ambientes escolares mais seguros e acolhedores.

Os estudos selecionados abordam uma diversidade de temas relacionados à mediação de conflitos no contexto escolar, com destaque para a atuação da psicologia escolar, a aplicação de metodologias inovadoras e a busca por soluções para a violência nas escolas. Entre os temas mais recorrentes, estão a mediação de conflitos como ferramenta para promover a convivência pacífica e a importância do/a psicólogo/a escolar na resolução de disputas. A mediação de conflitos também é explorada sob diferentes perspectivas, como a utilização de elementos da cultura, a aplicação de práticas de justiça restaurativa e a importância de um ensino inclusivo. Além disso, o impacto da pandemia no aumento dos conflitos escolares e a necessidade de adaptação das estratégias de mediação a novas realidades educacionais são tópicos relevantes.

As metodologias mais utilizadas nos estudos são a pesquisa qualitativa, com ênfase em estudos de caso, entrevistas com profissionais da educação, revisões bibliográficas e análise de documentos institucionais. Essas abordagens permitem uma análise mais aprofundada das práticas de mediação, destacando a importância da formação profissional e da adaptação de intervenções às necessidades estudantis. No entanto, algumas lacunas de pesquisa podem ser identificadas, como a escassez de estudos que investiguem, de forma sistemática, a formação continuada de educadores/as para a mediação de conflitos e a implementação de políticas públicas que incentivem a mediação de maneira mais estruturada nas escolas. Além disso, embora a mediação seja apontada como uma solução eficaz, ainda são necessários mais estudos que explorem suas aplicações em diferentes contextos escolares e as limitações em situações específicas.

Nesse contexto, o presente estudo, que objetiva analisar como os conflitos escolares influenciam o ambiente educacional em tempos de *Modernidade Líquida* e busca investigar práticas de mediação para a resolução de conflitos, reveste-se de importância, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o contexto atual. A *Modernidade Líquida* descreve um cenário de incerteza, de fragilidade das relações e de constante mudança, o que tem gerado desafios significativos no ambiente escolar. As relações

interpessoais se tornam mais volúveis, e os conflitos, muitas vezes, refletem as tensões presentes na sociedade contemporânea, afetando a dinâmica educacional.

Analisar esses conflitos no contexto da *Modernidade Líquida* permite compreender de que maneira as questões emocionais, sociais e comportamentais dos/as alunos/as impactam a convivência escolar e o processo de aprendizagem. Além disso, a investigação de práticas de mediação eficazes é necessária, pois oferece soluções que buscam a resolução de disputas e promovem a construção de uma cultura de paz e de respeito mútuo. Em tempos de mudanças rápidas e de uma sociedade marcada pela busca constante por soluções rápidas, as práticas de mediação podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso, inclusivo e cooperativo, no qual os/as alunos/as aprendem a lidar com as diferenças e a desenvolver habilidades sociais essenciais para sua formação. Portanto, o estudo se mostra essencial para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às demandas contemporâneas e promovam o bem-estar no ambiente educacional.

O próximo capítulo irá tratar sobre os conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida*, destacando como as transformações socioculturais contemporâneas impactam diretamente as relações no ambiente educacional e exigem novas formas de compreender e mediar tais tensões.

2.3.8 Síntese dos resultados

Após a triagem inicial, 35 documentos foram selecionados para leitura integral. Destes, 18 foram excluídos por não apresentarem relação direta com a temática central — alguns abordavam inclusão, desinformação ou mediação de forma genérica, sem conexão com os conflitos escolares no contexto da *Modernidade Líquida*. O *corpus* final, portanto, foi composto por 17 textos que apresentaram contribuições relevantes à análise crítica da mediação de conflitos escolares, subsidiando a construção do referencial teórico desta pesquisa.

Considerando os critérios de relevância, coerência temática e alinhamento com os objetivos propostos, cinco trabalhos foram selecionados por se destacarem na compreensão das práticas mediadoras e dos desafios enfrentados pelas escolas na contemporaneidade. Essas produções, provenientes de diferentes instituições e naturezas acadêmicas (teses, dissertações e artigos), constituem o núcleo central da revisão sistemática da literatura, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para o aprofundamento da discussão.

A seguir, apresenta-se o Quadro 05, que sintetiza as principais informações sobre os estudos selecionados, incluindo autoria, título, instituição, tipo e ano de publicação.

Quadro 05: Textos selecionados para a revisão sistemática da literatura.

Autoria	Título	Instituição	Tipo	Ano
GOMES, Holdamir Martins; LOBATO, Vivian da Silva.	Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Artigo científico publicado em periódico.	2021
NOGUEIRA, Rayssa Geovanna; MONTINO, Mariany Almeida.	A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Artigo científico publicado em periódico.	2020
PEREIRA, Ana Carolina Reis; FREIXA, Montserrat Oller.	Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	Artigo científico publicado em periódico. Apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado realizada em 2018.	2021
SEGAL, Robert.	Incivildades, conflitos e violências escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Artigo científico publicado em periódico.	2020
SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado de.	Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Artigo científico publicado em periódico.	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3.9 Interpretação e discussão

No presente estudo, a opção por conjugar o Estado do Conhecimento e a Revisão Sistemática da Literatura se justifica pela especificidade da temática, que envolve conceitos e teorias já consolidadas, práticas emergentes e experiências situadas no contexto escolar contemporâneo. Nesse sentido, a sociopoética, enquanto abordagem metodológica que valoriza a práxis, a experiência e a sensibilidade do pesquisador, em diálogo com perspectivas pedagógicas, (Gauthier, 2015; Santos, 2005), oferece suporte à análise dos textos selecionados,

pois reconhece quem pesquisa como sujeito integral e considera as vivências educacionais como parte constitutiva do processo científico. A articulação entre Revisão Sistemática da Literatura e sociopoética contribui para que os resultados reflitam tanto a sistematização rigorosa das produções científicas quanto as dimensões subjetivas e contextuais que atravessam a pesquisa educacional.

Inicialmente, foram selecionadas 17 produções científicas relacionadas à temática da mediação de conflitos escolares e à influência da *Modernidade Líquida* no ambiente educacional. Contudo, considerando os critérios de relevância, profundidade teórica, metodologia empregada e consonância direta com os objetivos deste estudo, optou-se por delimitar a análise a cinco obras centrais. Essa redução permitiu um exame mais aprofundado e crítico, conforme orienta a metodologia da Revisão Sistemática da Literatura, voltada à identificação de convergências, lacunas e contribuições efetivas para a pesquisa.

Os demais estudos, embora relevantes e contributivos para a compreensão ampla do fenômeno, apresentavam enfoques mais periféricos ou contextos distintos, como mediação aplicada à inclusão, à desinformação, à psicologia comunitária ou à mediação jurídica. Por esse motivo, não integraram o recorte analítico da revisão sistemática, mas mantiveram-se como base de sustentação teórica ao longo da dissertação.

Como exemplo, destacam-se algumas das obras excluídas dentre as 17 identificadas que, embora relevantes ao tema da mediação, não apresentaram aderência direta ao objeto desta dissertação. O artigo de Garibaldi, Motta e Ferreira (2021), intitulado “Diálogos entre a educação inclusiva e Vygotsky: a mediação e o processo de inclusão escolar de um estudante com síndrome de Asperger”, concentra-se na mediação como instrumento de inclusão de um estudante específico, apresentando foco mais restrito ao campo da educação inclusiva. Já a dissertação de Pinheiro (2021) aborda a competência em informação e o impacto da desinformação na formação discente, analisando estratégias educacionais voltadas à problemática informacional, sem tratar diretamente dos conflitos escolares.

De modo semelhante, o estudo de Candeira, Carvalho e Negreiros (2020), “O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí”, enfatiza a atuação do psicólogo como mediador de conflitos, porém sob a perspectiva das políticas públicas e da psicologia, diferindo do enfoque pedagógico adotado nesta pesquisa. Por sua vez, a tese de Jaques (2019), “Limites e possibilidades da mediação digital como política pública potencializadora do direito fundamental de acesso à justiça no Brasil”, discute a mediação em um contexto jurídico e digital desvinculado do ambiente educacional.

Outro trabalho excluído foi o artigo de Lima (2021), “Psicologia escolar e gestão de conflitos no ensino básico”, que aborda a mediação de conflitos sob o viés da psicologia escolar, com ênfase no ensino básico de forma ampla, sem delimitação específica para as séries iniciais, foco central deste estudo. O estudo de Martins e Ceni (2019) também foi excluído por tratar da resolução de conflitos em contextos comunitários, centrando-se na mediação em bairros, o que se distancia do ambiente escolar.

O artigo de Oliveira e Rolim (2020), “A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia”, enfatiza novamente o papel do/a psicólogo/a na mediação, centrando-se na atuação profissional e não na ação docente ou pedagógica, que constitui o cerne desta pesquisa. Por fim, o texto de Schmitt (2020), “Mediação de conflitos na Educação Física Escolar: limites e possibilidades”, foi excluído por abordar a mediação sob o recorte específico da área da Educação Física, discutindo aspectos particulares dessa disciplina, o que limitaria a generalização das análises para o contexto mais amplo do Ensino Fundamental I.

Assim, as exclusões foram realizadas de forma criteriosa e sistemática, com base na relevância temática e na aderência metodológica, visando manter no *corpus* analítico, para a revisão sistemática da literatura, apenas os estudos que apresentam maior convergência com o objeto desta dissertação: as práticas mediadoras no Ensino Fundamental I em tempos de *Modernidade Líquida*. Ainda que as cinco obras selecionadas não tratem de maneira plena ou direta da realidade das séries iniciais, elas oferecem aportes teóricos e reflexões que dialogam com a problemática investigada, permitindo estabelecer relações significativas entre mediação, conflitos escolares e os desafios educacionais característicos da *Modernidade Líquida*.

Quadro 06: Síntese analítica dos estudos selecionados.

Título do Artigo	Descrição – Relevância para a pesquisa
Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia	O trabalho evidencia a mediação de conflitos como prática pedagógica transformadora, fundamentada no diálogo, na participação e na escuta dos alunos. Destaca a promoção da cultura de paz, a intervenção educativa pós-pandemia e estratégias de resolução de conflitos. Relacionado à dissertação, apresenta relevância conceitual e metodológica, demonstrando como os princípios da mediação de conflitos, do diálogo e da criação de espaços de escuta podem ser adaptados ou aplicados ao contexto do Ensino Fundamental I, mesmo que o estudo original não foque especificamente nessa etapa, trazendo contribuições relevantes.
A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade	O estudo é relevante porque, embora trate especificamente da educação infantil, evidencia como surgem conflitos cotidianos entre crianças e como a mediação docente influencia sua resolução. Isso oferece uma base comparativa para compreender semelhanças e diferenças entre os conflitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, fortalecendo a análise desta dissertação sobre práticas mediadoras e cultura de paz no contexto da <i>Modernidade Líquida</i> .
Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver	Este artigo é relevante para a pesquisa porque aborda a mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e promover a convivência democrática, alinhando-se aos objetivos da dissertação. A pesquisa evidencia como professores podem atuar para desenvolver competências de resolução de conflitos, promover diálogo, cooperação e cidadania ativa, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para compreender práticas mediadoras e a promoção da cultura de paz no ambiente escolar.
Incivilidades, conflitos e violências escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola	Este artigo é relevante porque oferece subsídios para compreender os limites e possibilidades da mediação de conflitos no contexto escolar, relacionando a educação às ciências sociais. Ele contribui para a análise de incivilidades, conflitos e violências nas escolas, fornecendo uma base teórica que ajuda a refletir sobre estratégias adequadas de intervenção pedagógica e mediação, considerando as complexidades das relações sociais e culturais presentes no ambiente escolar.
Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil	O artigo oferece uma fundamentação teórica sólida sobre Educação para a Paz e sobre as condições culturais brasileiras que influenciam os conflitos interpessoais, incluindo aqueles presentes no ambiente escolar. Embora o artigo não trate especificamente do Ensino Fundamental I, ele permite compreender que as práticas mediadoras dependem do contexto social, cultural e emocional em que os alunos estão inseridos — conceito essencial para analisar conflitos na <i>Modernidade Líquida</i> . Além disso, o texto evidencia obstáculos estruturais, como a cultura beligerante, a exclusão e a violência simbólica, que impactam diretamente a efetividade da mediação escolar. Com isso, oferece bases conceituais e éticas que sustentam a análise de práticas mediadoras e a construção de uma cultura de paz no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As cinco produções que compõem o *corpus* final desta revisão sistemática foram selecionadas por apresentarem maior convergência teórica e metodológica com os objetivos da pesquisa, privilegiando estudos que abordam a mediação de conflitos em contextos escolares à luz das transformações socioculturais da *Modernidade Líquida*. São elas: Gomes e Lobato (2021), Nogueira e Montino (2020), Pereira e Freixa (2021), Segal (2020) e Santos e Sousa (2019).

O artigo de Gomes e Lobato (2021), “Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia”, aborda a mediação e o diálogo no espaço escolar

contemporâneo, especialmente diante das transformações sociais intensificadas pela pandemia. A pesquisa contribui para compreender como a mediação pode auxiliar na reconstrução das relações escolares, impactadas pela fragilidade dos vínculos, característica da contemporaneidade e, como chamamos em nossa dissertação, da *Modernidade Líquida* (Bauman, 2001).

Entre os aspectos que mais se destacam, observa-se a proximidade com os objetivos desta dissertação, já que o texto discute o enfrentamento da violência escolar e aponta o diálogo como ferramenta central de mediação. No caso específico das escolas, o diálogo é apresentado como essencial para promover melhores entendimentos e reduzir a probabilidade de conflitos entre alunos e a comunidade escolar. O artigo busca responder à questão de como criar um espaço de diálogo em um ambiente marcado pelo silêncio, característico na contemporaneidade dos dias atuais.

Um aspecto relevante apontado pelos autores diz respeito aos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que revelam a posição preocupante do Brasil no ranking de violência escolar. Esse resultado, destacado por Gomes e Lobato (2021), reforça a pertinência da discussão e evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre o tema. Os autores afirmam que, durante o distanciamento social, as relações interpessoais foram reduzidas.

Em consequência, como alternativa escolar à crise sanitária e com o uso de dispositivos móveis, o universo de relações interpessoais entre alunos, professores, gestores e colaboradores, diante do distanciamento social físico imposto, foram bem menores. Nada obstante, perdas múltiplas e dramas humanos foram sentidos. Mas o retorno às atividades presenciais nas escolas, nesse tempo, adquire horizonte educacional (Gomes; Lobato, 2021, p. 563).

Em parte, discordamos dessa afirmação, pois, embora o distanciamento físico tenha diminuído os contatos presenciais, o ambiente digital se tornou palco de novos conflitos. Durante a pandemia, o uso intensivo das redes sociais ampliou práticas como o *cyberbullying*, a disseminação de discursos de ódio e a exposição pública de colegas e professores/as. Nessas situações, o diálogo — que deveria ser ferramenta de aproximação — foi frequentemente utilizado como meio de agressão, por meio de palavras, comentários e conversas que ofendem, caluniam e desqualificam o outro. Segundo relatório da UNESCO (2021), o período de ensino remoto intensificou práticas de *cyberbullying*, evidenciando que os conflitos virtuais também impactam a convivência escolar.

Neste contexto, é necessário reconhecer que os conflitos digitais se configuram como interpessoais e repercutem diretamente na vida dos/as estudantes e na dinâmica das instituições educativas, não podendo ser ignorados quando se discute a mediação de conflitos e a cultura de paz.

O artigo ainda dialoga com Nunes (2019), que caracteriza a escola como um espaço heterogêneo, permeado por tensões próprias e que exige preparo para lidar com as diferenças. Essa visão se articula com Chrispino (2007), ao afirmar que o conflito é parte integrante da vida social e pode ser proveitoso quando pautado no respeito e no diálogo. Gomes e Lobato reforçam essa perspectiva ao diferenciar conflito de violência, destacando que a violência, inclusive no âmbito escolar, é geralmente antecedida por conflitos mal resolvidos. Assim, o conflito não deve ser visto como algo negativo em si, mas como uma oportunidade de debate e transformação.

Guimarães (2006) acrescenta à discussão a defesa da comunicação e do diálogo como elementos indispensáveis para um ambiente escolar saudável, destacando práticas como os círculos de construção de paz. Nunes (2019) também enfatiza que a violência não pode pautar as relações humanas nem ser utilizada como forma de resolução de conflitos.

Uma outra parte relevante do artigo, e que consideramos fundamental para nossa dissertação, é a diferenciação feita entre conflito e violência. Essa distinção é essencial, pois nosso trabalho parte da compreensão de que os conflitos são múltiplos, apresentam variadas formas e são inerentes à vida humana. Como afirma Chrispino (2007, p. 15), “o conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social”. Nesse sentido, o texto de Gomes e Lobato (2021) corrobora a ideia de que os conflitos podem gerar debates e diálogos importantes, sendo muitas vezes proveitosos no ambiente escolar, desde que pautados no respeito e no diálogo.

Após essa discussão das autoras e das reflexões que fizemos acerca deste artigo, é importante apontarmos os holofotes para os mediadores de sala de aula, olhar para os educadores/as. Para aqueles que estão diariamente nas salas de aula. As autoras destacam que “não são poucos os relatos de professores e gestores sobre a incapacidade e impotência operativa diante do conflito e da violência no espaço escolar” (Gomes; Lobato, 2021, p. 570).

Essa constatação dialoga diretamente com minha experiência como mestrande e professora, pois, em diversas ocasiões, me deparei com situações complexas de conflito que exigiam não apenas reação imediata, mas, sobretudo, preparo teórico e prático para agir de forma pedagógica. Quando esse conhecimento não está presente, a tendência é agir com

impulsividade, buscando respostas rápidas que nem sempre contribuem para a resolução adequada da situação

Aquino (1998, p. 8) descreve esse cenário ao afirmar que a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”:

Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das ‘transferências’ ou mesmo do ‘convite’ à auto-retirada.

Quando se está em funções de gestão, percebe-se o quanto os educadores não estão preparados para lidar com essas situações de forma pedagógica e mediadora.

Reconhecer essa realidade é essencial para nossa dissertação, pois aponta para a necessidade de investir em formação continuada, em práticas de mediação e em políticas escolares que fortaleçam o papel do educador como mediador de conflitos, e não apenas como gestor do conflito e da violência.

As autoras argumentam que o conflito representa a primeira etapa de uma divergência entre pessoas e que, quando mal resolvido, pode evoluir para situações de violência. Conforme destacam,

Nessa experiência de fusão e análise teórica, conforma-se a ideia que há uma diferença substancial entre conflito e violência. A violência em regra, inclusive no âmbito escolar, é antecedida pelo conflito. Noutros termos, se no primeiro momento pode haver conflito, não se tem necessariamente violência. Contudo, o conflito mal resolvido e inadequadamente tratado pode levar à violência” (Gomes; Lobato, 2021, p. 567).

Essa perspectiva dialoga diretamente com os objetivos da nossa pesquisa, que busca compreender práticas pedagógicas mediadoras capazes de transformar o conflito em uma oportunidade de aprendizagem e convivência, evitando que ele se converta em violência. Ao reconhecer o conflito como parte da vida escolar, abre-se espaço para pensar estratégias de mediação que promovam uma cultura de paz e fortaleçam os vínculos entre estudantes, professores e comunidade escolar.

Partindo deste argumento, o conflito é entendido como a primeira etapa de uma divergência entre pessoas. Um conflito mal resolvido pode evoluir para situações de violência. Gomes e Lobato (2021, p. 567) afirmam que

Nessa experiência de fusão e análise teórica, conforma-se a ideia que há uma diferença substancial entre conflito e violência. A violência em regra, inclusive no âmbito escolar, é antecedida pelo conflito. Noutros termos, se no primeiro momento pode haver conflito, não se tem necessariamente violência. Contudo, o conflito mal resolvido e inadequadamente tratado pode levar à violência.

Essa reflexão é fundamental para nossa dissertação, pois reforça que o conflito não deve ser eliminado, mas compreendido e mediado. Ao reconhecer que ele é parte da vida escolar, abre-se espaço para pensar estratégias pedagógicas que transformem divergências em oportunidades de diálogo e aprendizagem, evitando que se convertam em violência.

Guimarães (2006), então, traz a comunicação e o diálogo como pontos fundamentais para um ambiente sadio dentro da escola. Cita que devemos criar, dentro dos educandários, um ambiente com exercícios de escuta e diálogo, como veremos mais adiante no texto, como os círculos de construção de paz. Os conflitos devem ser mediados pela palavra e não pela violência. “A violência não pode pautar as relações humanas e não deve ser usada para solucionar conflitos” (Nunes, 2019, p. 28).

A reflexão proposta também se aproxima das ideias de Bauman e Abramovay (2019), ao relacionar a sociedade líquida com a cultura juvenil, marcada pela diversidade e flexibilidade. Essa perspectiva reforça a necessidade de espaços escolares que permitam às crianças e aos jovens dialogarem sobre sentimentos e emoções, o que demanda políticas públicas voltadas não apenas para conteúdos curriculares, mas também para a convivência e a formação integral. A vivência em escolas mostra que normas autoritárias, baseadas na lógica *um manda, outro obedece*, não favorecem o diálogo. É necessário compreender os interesses e problemas dos/as estudantes para construir relações mais humanas e participativas.

Por fim, Gomes e Lobato (2021) trazem uma análise sobre a apatia e o conformismo na sociedade contemporânea, marcada pela velocidade das informações e pela indiferença pós-moderna, em consonância com Lipovetsky (2005). O autor questiona: “O que ainda consegue nos espantar ou escandalizar?”. A apatia, segundo ele, é uma resposta à plethora de informações e à rapidez com que acontecimentos são esquecidos. Essa análise amplia o debate sobre os desafios da convivência escolar em tempos de liquidez e indiferença social.

O estudo de Nogueira e Montino (2020), intitulado “A mediação de conflitos na Educação Infantil entre crianças de 2 e 3 anos”, aborda o tema da mediação de conflitos no contexto da Educação Infantil, com foco específico nas interações entre crianças de dois a três anos de idade. Tal recorte etário difere do presente estudo, que investiga práticas mediadoras entre crianças de sete a onze anos, pertencentes ao Ensino Fundamental I. Ainda assim, considera-se relevante analisar a forma como a mediação ocorre nessa faixa etária inicial, uma

vez que as experiências precoces de convivência e resolução de conflitos contribuem para a formação das competências socioemocionais que se desenvolvem nas etapas seguintes da escolarização.

A pesquisa de Nogueira e Montino (2020) foi realizada em uma escola particular e utilizou como procedimentos metodológicos a pesquisa de campo, como observações em sala de aula e entrevistas com educadoras, com o objetivo de compreender as causas e os tipos de conflitos entre as crianças, bem como as formas de mediação adotadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula. Essa investigação apresenta um diferencial teórico ao se fundamentar em Piaget e Vygotsky, cujas concepções enfatizam o papel do desenvolvimento cognitivo e das interações sociais na construção do comportamento moral e da autonomia infantil.

Enquanto isso, a dissertação em tela, da mestranda, tem como referenciais teóricos Bauman e Freire, autores que discutem, respectivamente, as transformações das relações humanas na *Modernidade Líquida* e a importância do diálogo e da mediação emancipadora na construção da cultura de paz. Assim, as abordagens se complementam: a pesquisa de Nogueira e Montino (2020) oferece uma compreensão psicológica e interacionista do conflito infantil, ao passo que esta investigação amplia a discussão para uma perspectiva sociocultural e ética, voltada à formação cidadã e à promoção da convivência pacífica.

Um ponto de suma importância é a análise dos tipos de conflitos apresentada pelas autoras, Nogueira e Montino (2020), quando relatam que conflitos surgem sempre que há divergência de ideias e opiniões, demandando estratégias de mediação adequadas. O texto apresenta situações típicas da Educação Infantil que, embora ocorram em uma etapa anterior, guardam semelhanças importantes com os conflitos observados no Ensino Fundamental I, foco deste trabalho. Um exemplo descrito no texto é a disputa por um brinquedo, que resultou em uma mordida — comportamento comum em crianças pequenas, devido às características da fase oral. Já no Ensino Fundamental I, os conflitos assumem formas mais complexas, como empurrões, tapas, puxões de cabelo, discussões por lugares na fila ou disputas por assentos, manifestações compatíveis com o estágio de desenvolvimento dos alunos dessa faixa etária.

Na análise apresentada no texto de Nogueira e Montino (2020), a partir desta primeira observação, as autoras descrevem que, diante da situação de mordida, a professora recolheu o brinquedo e questionou as crianças sobre o ocorrido. A comparação entre essas práticas e as vivenciadas no Ensino Fundamental I permite compreender como as formas de manifestação dos conflitos e as intervenções docentes se transformam conforme o avanço do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, as manifestações dos conflitos se transformam à medida que a criança amadurece cognitivamente e socialmente. Na Educação Infantil, os conflitos tendem a se expressar de maneira mais física ou impulsiva — como morder, empurrar ou pegar objetos — devido à limitada capacidade de verbalização e ao egocentrismo característico dessa faixa etária (Piaget, 1976). Já no Ensino Fundamental I, os conflitos passam a envolver mais interações verbais, negociações, discussões sobre regras e disputas por espaço ou pertences, exigindo que a intervenção docente considere argumentos, mediação do diálogo e construção de soluções compartilhadas.

O texto de Nogueira e Montino (2020) também evidencia aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, característicos dessa faixa etária. Com base em Vinha (1999), que se dedica ao estudo da moralidade na infância, compreende-se que, nesse período, os conflitos costumam estar vinculados à busca pela satisfação de interesses individuais. As crianças ainda não desenvolveram plenamente a capacidade de considerar a perspectiva do outro, o que faz com que suas reações se expressem de forma impulsiva, geralmente por meio de ações corporais utilizadas para solucionar impasses imediatos.

Como discutido anteriormente, é próprio desta etapa do desenvolvimento que as crianças recorram ao corpo para tentar resolver desentendimentos. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Piaget (1976), segundo as quais, no estágio da anomia, o pensamento moral ainda não está estruturado a partir de normas internalizadas ou do ponto de vista alheio. Tal característica torna-se perceptível, por exemplo, nas situações analisadas na intervenção realizada, sobretudo nos episódios em que uma criança simplesmente toma ou retira um objeto do colega.

Ainda conforme Piaget (1976), no âmbito de sua teoria do desenvolvimento cognitivo, trata-se de um período marcado pelo egocentrismo, no qual a criança se orienta essencialmente pela intuição. Suas ideias e operações mentais assumem um caráter subjetivo, e o pensamento tende a ser unidimensional e estático. Essa forma de raciocínio leva a criança a considerar apenas um aspecto da situação, desconsiderando os demais elementos envolvidos.

As autoras apresentam um quadro, com uma síntese das situações observadas em sala de aula, indicando que, entre os episódios acompanhados, doze não tiveram resolução de conflitos, sete conflitos foram solucionados pelas próprias crianças e quatro foram decididos pela professora (Nogueira; Montino 2020). As pesquisadoras destacam, ainda, que, em muitos casos, a ausência de intervenção docente está relacionada à insegurança, uma vez que o professor nem sempre sabe quais condutas adotar diante dos conflitos. Como afirmam, “a

ausência da intervenção é gerada por insegurança, pelo não saber quais são as condutas mais adequadas para lidar com a situação” (Nogueira; Montino, 2020, p. 201).

Esses elementos reforçam a necessidade de repensar a formação docente no que se refere ao trabalho com conflitos e à importância de desenvolver habilidades para intervir de maneira segura e intencional. A partir das entrevistas que o estudo realizou com as professoras, foi possível perceber que elas compreendem a mediação de conflitos, sobretudo, como diálogo e retomada dos combinados de convivência. Reconhecem que os conflitos fazem parte do cotidiano da sala — especialmente em situações de disputa por objetos, brincadeiras e momentos que exigem compartilhar — e podem constituir oportunidades de aprendizagem social.

As professoras relatam que, embora frequentemente intervenham orientando as crianças e reforçando regras, em alguns episódios os próprios alunos conseguem negociar e resolver seus desentendimentos, demonstrando sinais iniciais de autonomia. No entanto, relatam, também, que nem sempre sabem como agir diante das situações de conflitos, orientando-se frequentemente pelas experiências pessoais vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida.

A literatura indica que os sujeitos julgam situações morais de maneiras distintas: enquanto alguns tendem a orientar suas decisões por normas e padrões tradicionais, outros se pautam por princípios e valores construídos internamente (Lukjanenko, 1995). Essa distinção ajuda a compreender por que muitos cursos de formação docente ainda não promovem reflexões sistemáticas sobre questões éticas e sociais, o que limita a preparação dos profissionais para atuarem com segurança e fundamentação teórica diante de dilemas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Muller e Alencar (2012) destacam que, quando aspectos relacionados à moralidade não são abordados durante a formação inicial, é provável que os futuros professores reproduzam, em sua prática, os modelos que vivenciaram em diferentes contextos — seja no ambiente familiar, escolar ou em relações sociais ampliadas. De forma convergente, Lima (2010) observa que, na ausência de fundamentação teórico-científica consistente, o trabalho pedagógico tende a se apoiar no senso comum, o que fragiliza a intencionalidade e a qualidade das intervenções educativas.

Apesar disso, os depoimentos das educadoras, no artigo de Nogueira e Montino (2020), revelam práticas ainda pautadas por uma condução direta e por soluções previamente estabelecidas, o que tende a destacar a obediência em vez da construção da autonomia moral, conforme aponta Piaget (1976). A recorrência de conflitos entre determinadas crianças é explicada pelas docentes tanto por características individuais quanto pela limitada experiência

de interação social. Esses aspectos evidenciam que a formação inicial ainda oferece pouco suporte teórico sobre ética e convivência.

As entrevistas realizadas pelas autoras reforçam a importância do papel do educador como mediador das convivências escolares, reconhecendo-o como agente central na formação das competências socioemocionais das crianças e na promoção de práticas que favoreçam o diálogo, a resolução de conflitos e a cultura de paz na escola.

No artigo de Pereira e Freixa (2021), “Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver”, relaciona a mediação à promoção da convivência ética e à construção da justiça social no ambiente educacional. Os autores defendem que a mediação de conflitos constitui uma estratégia formativa que ultrapassa a lógica puramente disciplinar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, solidários e capazes de dialogar.

Partindo dessa perspectiva, o estudo apresentado deriva de uma pesquisa de doutorado concluída em 2018, o que permite observar, sete anos depois, um cenário ainda mais amplo sobre os conflitos discutidos. A pesquisa se tornou particularmente significativa por ter sido conduzida em dois territórios distintos — na Catalunha (Espanha) e no estado de São Paulo (Brasil). Ao comparar realidades culturais e organizacionais diferentes, o artigo amplia o horizonte investigativo, permitindo compreender como as práticas de mediação se configuram em contextos educacionais diversos.

Nesse processo investigativo, os autores realizaram entrevistas individuais com professores, buscando identificar as formas de mediação adotadas diante dos conflitos vivenciados no cotidiano da sala de aula. Esse enfoque possibilitou mapear percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes, oferecendo subsídios para refletir sobre estratégias de convivência e de mediação que possam ser incorporadas em diferentes escolas.

Ao abordar o diagnóstico apresentado por Pereira e Freixa (2021), evidencia-se um cenário preocupante sobre a realidade escolar contemporânea. Os autores afirmam que as diferentes formas de violência presentes na escola têm impactado diretamente a vida de professores, estudantes e o próprio funcionamento institucional. Esses episódios geram sentimentos de medo, desânimo e impotência, contribuindo para que a escola deixe de ser percebida como um espaço de segurança e aprendizagem, passando a ser compreendida como um ambiente tensionado por conflitos e inseguranças.

De acordo com os autores, tais percepções encontram respaldo em dados internacionais sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), coordenados internacionalmente pela Organização

para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, pelo INEP. No ciclo 2017–2018, o Brasil ocupou posição de destaque negativa, liderando o *ranking* de violência escolar entre os países participantes. Esse dado reforça a gravidade da situação e dá lastro empírico às análises das autoras, mostrando que o problema não se restringe à percepção subjetiva dos profissionais, mas é também captado por investigações internacionais robustas.

Pereira e Freixa (2021) ainda apresentam dados que reforçam a gravidade da violência no contexto escolar brasileiro. Segundo os autores, 28% das escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental registram episódios de intimidação entre estudantes semanal ou diariamente, enquanto, no Ensino Médio, esse índice chega a 18%. Esses acontecimentos impactam diretamente a saúde emocional dos/as docentes: entre 16% e 18% relatam sentir níveis elevados de estresse diante de intimidações e abusos verbais.

Embora esses dados se refiram a etapas posteriores da escolarização, eles contribuem significativamente para nossa pesquisa, uma vez que revelam uma tendência de intensificação das violências ao longo da trajetória escolar. Esse panorama permite compreender que os conflitos analisados no Ensino Fundamental I não ocorrem de forma isolada, mas fazem parte de um *continuum* de tensões que atravessa toda a educação básica. Assim, tais informações reforçam a importância de investigar, desde os anos iniciais, práticas mediadoras capazes de prevenir a evolução desses conflitos para formas mais severas de violência.

Além desses elementos, as autoras também destacam que mais da metade dos professores/as da rede estadual paulista já sofreu algum tipo de violência em suas escolas, percentual que vem aumentando ao longo dos anos. Cresce, ainda, a percepção de que o ambiente escolar é violento, ao mesmo tempo em que estudantes relatam experiências frequentes de *bullying* e diferentes formas de discriminação. Esse cenário tem contribuído para o afastamento de profissionais por problemas de ordem mental e emocional, evidenciando como as violências afetam o trabalho docente e o clima escolar. Diante desse quadro, Pereira e Freixa (2021) argumentam que práticas de microjustiça, baseadas no diálogo e na reparação, constituem alternativas potentes para lidar com conflitos de maneira formativa e promover uma cultura de respeito e convivência ética.

Diante desse cenário de crescente violência escolar, os autores desenvolvem sua investigação a partir de uma trajetória de pesquisa que busca compreender práticas eficazes de mediação de conflitos. A pesquisa apresentada no artigo tem origem em uma tese de doutorado defendida em 2018, que mapeou a história oral de 17 professores da rede estadual paulista após sua participação no curso “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”. Parte do estudo foi realizada

na *Universitat Autònoma de Barcelona*, onde se investigou também a experiência de nove professores catalães, já que a Catalunha utiliza técnicas de mediação de conflitos em todo o sistema educativo desde 2009. Apesar das diferenças culturais entre Brasil e Catalunha, compreender práticas bem-sucedidas de prevenção da violência escolar nesses contextos distintos constituiu o foco central da investigação.

Nessa direção, compreender a experiência catalã torna-se essencial, pois ela oferece um referencial concreto de como a mediação de conflitos tem sido aplicada em outro território. O artigo de Pereira e Freixa (2021) analisa a experiência catalã de mediação de conflitos, implementada desde 2009 e sistematizada no *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Os autores destacam que 253 escolas aderiram ao programa e que a maioria das mediações envolvia conflitos simples, sem violência. Um aspecto relevante é a forte participação dos/as estudantes como mediadores/as, o que demonstra uma perspectiva democrática de gestão dos conflitos, centrada na autonomia, no diálogo e na corresponsabilidade.

Quando comparado ao contexto brasileiro, os autores apontam que ainda enfrentamos dificuldades significativas para implementar a mediação de forma efetiva. Muitas práticas seguem uma lógica vertical e autoritária, marcada por relações assimétricas que favorecem a indisciplina, a agressividade e a fragilidade nos vínculos. Esse quadro, como discute Chauí, é resultado de uma herança histórica permeada por desigualdades, patriarcalismo e relações hierarquizadas, dificultando a consolidação de uma cultura escolar dialógica.

A partir dessa análise comparativa, os autores Pereira e Freixa defendem que as práticas restaurativas — fundamentadas nos direitos humanos e na cidadania democrática — representam uma alternativa promissora para transformar a convivência escolar. Essa discussão é particularmente relevante para esta dissertação, pois será aprofundada em capítulo específico sobre a justiça restaurativa, com ênfase nos Círculos de Construção de Paz como estratégia concreta de mediação de conflitos. Assim, o artigo contribui de forma significativa para o embasamento teórico e fortalece a pertinência de incorporar abordagens restaurativas ao debate sobre convivência e educação no Brasil.

Conforme discutem Pereira e Freixa (2021), os relatos dos professores brasileiros que concluíram o curso “Cultura Restaurativa e Suas Práticas” revelam que a formação auxiliou no aprimoramento do diálogo e na aquisição de ferramentas mais sistematizadas para mediar conflitos, embora muitos já demonstrassem sensibilidade prévia para a escuta. Os autores apontam que, para esses docentes, as regras escolares frequentemente são impostas de forma vertical, sem participação da comunidade, o que intensifica tensões no cotidiano. O estudo

também evidencia a frágil compreensão sobre direitos humanos por parte de alguns participantes e mostra que as práticas restaurativas ainda são aplicadas de modo isolado, atravessadas por relações assimétricas de poder, limitando seu potencial emancipador.

Por outro lado, as entrevistas com professores da rede catalã revelam uma compreensão ampliada do conflito, entendido como parte da experiência humana e como oportunidade para a aprendizagem. Pereira e Freixa (2021) evidenciam que, naquele contexto, o conflito é compreendido como parte inerente da vida social e do processo de formação humana. Os documentos do Departamento de Educação da Catalunha reforçam que não se trata de eliminar o conflito, mas de aprender a administrá-lo por meio da comunicação e do diálogo, reconhecendo que objetivos e interesses divergentes fazem parte das relações humanas. Assim, no âmbito escolar, situações tensas entre professores, estudantes ou famílias são entendidas como oportunidades educativas que exigem escuta, negociação e corresponsabilidade.

Essa perspectiva rompe com práticas tradicionais de caráter punitivo, nas quais os conflitos eram tratados como disputas binárias, resultando em vencedores e vencidos. O paradigma passa a se orientar pela mediação, impulsionado por referenciais como o Relatório Delors (1996), que destaca “aprender a conviver” como um desafio central da educação no século XXI. A partir dos anos 1990, e consolidado pelas normativas de 2006 e posteriores, a Catalunha estruturou uma política educacional que incentiva a gestão democrática da convivência, compreendendo o diálogo como estratégia central para construir acordos e fortalecer vínculos.

Os relatos dos professores entrevistados mostram que a mediação escolar se tornou um recurso amplamente incorporado ao cotidiano das escolas, especialmente na mediação entre iguais. Os docentes descrevem que, após participarem das formações oferecidas pela Generalitat, passaram a estimular que os próprios estudantes atuassem como mediadores, o que gerou mudanças significativas no clima escolar. Um professor relata que situações recorrentes de *bullying* e brigas foram reduzidas quando os alunos passaram a assumir protagonismo na gestão dos conflitos, enquanto uma professora destaca que o funcionamento regular das comissões de convivência diminuiu a repetição de casos e favoreceu soluções dialogadas e duradouras.

O *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya* também indica que a mediação envolve formação contínua de professores/as e estudantes, embora a participação das famílias ainda seja limitada. De modo geral, os princípios que orientam esse processo — voluntariedade, imparcialidade e confidencialidade — sustentam uma cultura escolar baseada na participação

democrática, no respeito às diferenças e na construção coletiva de soluções. As entrevistas revelam que a mediação é percebida pelos docentes como uma prática capaz de melhorar o clima escolar, ampliar a autonomia dos estudantes e promover aprendizagens socioemocionais essenciais para a convivência.

Em síntese, o estudo de Pereira e Freixa (2021) contribui para esta dissertação ao apresentar evidências sobre como práticas restaurativas e a mediação de conflitos podem fortalecer a convivência escolar, tanto no Brasil quanto na Catalunha. Ao comparar contextos distintos, o texto demonstra que metodologias baseadas no diálogo, na participação e na corresponsabilidade produzem resultados positivos, oferecendo subsídios teóricos importantes para o capítulo desta dissertação dedicado à Justiça Restaurativa e aos Círculos de Construção de Paz.

Por sua vez, Segal (2020), em “Incivilidades, conflitos e violências escolares: elucidando categorias para a mediação de conflitos”, aprofunda a discussão conceitual sobre incivilidades, conflitos e violência a partir de uma pesquisa empírica de caráter qualitativo, realizada no estado do Rio de Janeiro. Essa investigação, desenvolvida entre 2011 e 2019, configura um estudo longitudinal que analisa, ao longo do tempo, as percepções e práticas de educadores diante das manifestações de desrespeito e convivência no cotidiano escolar.

A análise realizada por Segal, que incluiu o levantamento de dados jornalísticos, a revisão de produções científicas, o trabalho de campo e a interpretação de evidências empíricas, indicou que as UPPs exerceram pouco impacto positivo na sociabilidade dos alunos das escolas municipais da Grande Tijuca. Embora inicialmente alguns educadores demonstrassem percepções ambíguas ou até otimistas quanto à presença das UPPs, ao longo do tempo essas expectativas foram substituídas por uma postura cada vez mais cética em relação aos seus efeitos no cotidiano escolar.

O autor observa que, mesmo sem qualquer envolvimento direto com o narcotráfico, muitos jovens reproduzem na escola as rivalidades existentes entre facções que controlam diferentes territórios da cidade. Assim, estudantes tendem a segregar colegas oriundos de favelas dominadas por grupos rivais, reforçando, no ambiente escolar, um padrão de sociabilidade violenta derivado dessas disputas territoriais. Esse modo de sociabilidade violenta que existe nas comunidades acaba por se reproduzir também nos espaços escolares.

O estudo oferece contribuições ao discutir a realidade cotidiana vivenciada intramuros por populações de um território específico do Rio de Janeiro, evidenciando como contextos socioculturais marcados por vulnerabilidades, conflitos e desigualdades moldam as relações

sociais e escolares. A pesquisa aborda as questões de violência, de precarização de direitos e tensões comunitárias. Ao apresentar essa dinâmica local, o estudo ajuda a compreender como os conflitos escolares são expressões de realidades sociais mais amplas.

Entretanto, o trabalho apresenta limitações quanto à generalização de seus resultados, pois se concentra em um território muito específico, caracterizado por condições culturais particulares. Essa delimitação impede que seus achados sejam automaticamente aplicados a outras regiões do país, como o Rio Grande do Sul, que possui características socioculturais distintas, menor densidade populacional urbana e contextos comunitários menos marcados pela lógica dos grandes centros metropolitanos. Além disso, a pesquisa prioriza a análise de fatores externos à escola, deixando menor espaço para explorar práticas pedagógicas e estratégias institucionais de mediação.

Apesar dessas diferenças territoriais e socioculturais, o estudo dialoga com a presente dissertação ao evidenciar que os conflitos escolares — independentemente da região — são influenciados por dimensões subjetivas e contextuais, e não apenas por condutas individuais. Assim como no caso do Rio de Janeiro, o ambiente escolar pesquisado nesta dissertação também reflete tensões sociais contemporâneas e desafios próprios da modernidade líquida.

O conjunto dessas distinções entre incivildades, conflitos e violências dialoga diretamente com a proposta desta dissertação, que também compreende o ambiente escolar como um espaço permeado por múltiplas tensões e disputas cotidianas. Assim como o autor, este estudo entende que os conflitos não são eventos isolados, mas manifestações que se originam de relações de poder, diferenças culturais, disputas de interesses e dinâmicas próprias do contexto escolar. Ao abordar a mediação como estratégia possível para transformar essas relações, o texto analisado converge com nosso objetivo de compreender como práticas mediadoras podem contribuir para qualificar o clima escolar, promover a cultura de paz e favorecer interações mais cooperativas entre alunos, professores e demais atores da comunidade escolar.

Por fim, quando realizamos a revisão sistemática da literatura a partir do estudo de Santos e Sousa (2019), intitulado “Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil”, destacado por analisar os desafios culturais brasileiros para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à resolução de conflitos, constatamos que ele fornece subsídios teóricos importantes para compreender a mediação de conflitos e a promoção da Educação para a Paz. Os autores evidenciam que a Educação para a Paz enfrenta obstáculos relacionados à cultura beligerante, marcada pela violência, exclusão social e não

reconhecimento dos direitos humanos, fatores que influenciam diretamente a efetividade das práticas mediadoras na escola. Ou seja, trazendo essa questão para o contexto escolar, a mediação de conflitos não acontece no vácuo; ela depende do contexto em que a escola está inserida. Se esse ambiente cultural e social é marcado por violência, agressividade e desigualdade, as práticas mediadoras podem ter dificuldade de se consolidar ou alcançar os resultados esperados, mesmo que o/a professor/a aplique estratégias de mediação de conflitos. Crianças expostas a ambientes marcados por violência, abuso ou negligência podem apresentar dificuldades para aprender e internalizar valores como cooperação e respeito, bem como problemas de comportamento, mesmo quando recebem intervenções educativas na escola (Garbarino, 1999; 2001).

A discussão proposta evidencia que a mediação de conflitos não ocorre isoladamente; ela está profundamente ligada às experiências de vida e à realidade social do/a aluno/a. Nesse sentido, é fundamental que a prática pedagógica considere essas condições, alinhando-se à perspectiva de Freire (1983), para quem a educação deve acontecer dentro da realidade do/a educando/a, adaptando-se ao contexto social e às condições concretas de sua existência, de modo a ser realmente efetiva.

Nossa pesquisa reforça a importância das práticas pedagógicas mediadoras e destaca a necessidade de investigá-las empiricamente, analisando como podem contribuir para a resolução de conflitos e para a promoção de uma cultura de paz no Ensino Fundamental I, que constitui o foco central deste estudo. Em contraposição à abordagem teórica de Santos e Sousa (2019), que analisam a Educação para a Paz sob uma perspectiva conceitual e cultural, o presente trabalho busca compreender, de forma prática, como essas ações mediadoras se manifestam no cotidiano escolar.

O problema central identificado por Santos e Sousa (2019) é justamente a dificuldade de desenvolver uma cultura de paz em um contexto social que ainda valoriza padrões de conflito e agressividade, marcado por desigualdades e vulnerabilidades que afetam tanto a sociedade quanto o ambiente escolar. O objetivo do estudo é refletir sobre as condições culturais brasileiras para o desenvolvimento da Educação para a Paz, oferecendo subsídios teóricos que orientem práticas pedagógicas voltadas à mediação de conflitos e à promoção de valores éticos e sociais, como solidariedade, cooperação, justiça e respeito ao outro.

Para alcançar seu objetivo, Santos e Sousa (2019) adotaram uma metodologia de caráter teórico e documental, baseada na análise de literatura especializada, legislação nacional — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, atualizada pela Lei

nº 13.663/2018) — e documentos internacionais relacionados à educação e aos direitos humanos. A partir dessa abordagem, os autores discutem as condições culturais brasileiras para o desenvolvimento da Educação para a Paz e a implementação de práticas pedagógicas mediadoras voltadas à resolução de conflitos.

Entre os principais achados, Santos e Sousa (2019) ressaltam que a escola deve ser considerada um espaço privilegiado para a implementação de práticas mediadoras, capazes de formar cidadãos/ãs éticos/as, conscientes da importância do diálogo, da cooperação e do reconhecimento do outro/da outra. A Educação para a Paz, segundo os autores, pressupõe uma práxis educativa guiada pelo diálogo de conscientização (Freire, 1983), estimulando a reflexão crítica sobre a realidade e fomentando ações de transformação social. O currículo, portanto, deve ser pensado a partir das experiências vividas pelos protagonistas do processo educativo, contemplando afetos, circunstâncias e relações sociais (Sáez, 2006). Nesse sentido, nosso estudo reforça a importância de considerar o currículo como um espaço de promoção de práticas pedagógicas mediadoras, alinhando-se à pesquisa proposta.

O estudo de Santos e Sousa (2019) também evidencia como práticas pedagógicas mediadoras podem transformar as relações escolares e promover a convivência pacífica, embora não apresente exemplos concretos de sua aplicação nas escolas. Além disso, os autores destacam a necessidade de enfrentar ideologias beligerantes e formas de violência cultural, manifestadas tanto nos espaços físicos quanto nos ambientes virtuais. Para tanto, sugerem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumentos pedagógicos de contraposição às ideologias violentas, promovendo a constituição de coletivos que disseminem experiências de reconhecimento da alteridade, fomentem lideranças pacifistas e desenvolvam alfabetização digital crítica. Em consonância com essa perspectiva, nossa dissertação considera as tecnologias como aliadas no processo de comunicação e mediação de conflitos, apresentando, nos capítulos seguintes, exemplos de práticas bem-sucedidas que reforçam e ampliam a teoria apresentada por Santos e Sousa (2019).

Assim, o estudo de Santos e Sousa (2019) dialoga com a presente pesquisa ao destacar que, para que as práticas mediadoras sejam efetivas, é essencial compreender a realidade cultural, social e digital em que os/as alunos/as estão inseridos/as, considerando-os/as protagonistas do processo educativo e planejando o currículo de forma integral, sensível às experiências e aos afetos dos/as estudantes. Apesar de ter sido publicado em 2019, o estudo se mantém relevante em 2025, uma vez que os conflitos escolares e a busca pela Educação para a Paz continuam atuais, especialmente diante das desigualdades sociais e das vulnerabilidades

presentes na escola, conforme indicam os dados e estatísticas que serão apresentados nos próximos capítulos, referentes às escolas do Rio Grande do Sul.

Os achados da revisão sistemática evidenciam que os conflitos escolares, em contextos de *Modernidade Líquida* (Bauman, 2001), refletem a fluidez das relações sociais e a instabilidade dos vínculos interpessoais. Nesse cenário, a atuação pedagógica demanda estratégias que promovam o diálogo, a escuta ativa e a participação, em consonância com a perspectiva freireana de pedagogia do conflito (Freire, 1996), que valoriza a reflexão crítica e a resolução participativa de tensões. De forma complementar, a abordagem de Dewey (1938) sobre educação progressiva reforça a importância de experiências de aprendizagem contextualizadas, nas quais os/as estudantes se envolvem de forma ativa na construção de soluções para os problemas do cotidiano escolar.

Os estudos analisados mostram que práticas de mediação de conflitos podem, efetivamente, reduzir tensões, fortalecer vínculos e promover ambientes mais colaborativos. Entretanto, lacunas importantes foram identificadas, especialmente a escassez de pesquisas empíricas voltadas para o Ensino Fundamental I, bem como a necessidade de investigações mais detalhadas sobre a formação continuada de professores/as para a mediação de conflitos e a implementação de políticas públicas consistentes nessa área.

2.3.10 Apresentação e publicação

Os Quadros 02 a 05 sintetizam os resultados da busca, seleção e análise dos estudos, proporcionando transparência ao processo metodológico e clareza na exposição das produções encontradas.

A apresentação dos resultados segue princípios de rigor metodológico recomendados em diretrizes como PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), garantindo clareza, transparência e reprodutibilidade do estudo. A utilização de quadros e fluxogramas permite visualizar, de maneira sistemática, as etapas de busca, seleção e análise dos estudos, reforçando a confiabilidade do processo e facilitando a compreensão das produções incluídas. Esses instrumentos tornam explícitos os critérios adotados, o número de documentos avaliados e as decisões de inclusão e exclusão, constituindo elementos essenciais para a validação científica da revisão sistemática.

3 CONFLITOS ESCOLARES NA MODERNIDADE LÍQUIDA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO DOS TEMPOS QUE COMPARTILHAMOS

Vivemos tempos marcados pela fluidez das relações, pela instabilidade das estruturas sociais e por transformações intensas no modo de ser, pensar e aprender. A *Modernidade Líquida*, conforme conceituada por Zygmunt Bauman (2001), apresenta uma realidade em que os vínculos se tornam cada vez mais frágeis, os valores mais voláteis e os sujeitos mais inseguros. Nesse cenário, a escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, sofre os impactos diretos dessas mudanças, enfrentando novos e complexos desafios, entre os quais se destacam os conflitos escolares.

Esses desafios não se restringem ao ambiente escolar, pois refletem também na dinâmica familiar e social dos/as estudantes, reforçando a necessidade de que escola e família atuem de forma integrada na formação e mediação dos conflitos. Na *Modernidade Líquida*, marcada por vínculos frágeis e relações voláteis, o fortalecimento da corresponsabilidade entre escola e família é essencial para garantir processos de mediação mais efetivos e a construção de uma cultura escolar dialógica, capaz de promover pertencimento, empatia e cooperação entre todos os sujeitos envolvidos.

Este capítulo propõe uma análise dos conflitos no ambiente escolar à luz das transformações da *Modernidade Líquida*, refletindo sobre suas causas, implicações e possibilidades de mediação. A partir da perspectiva crítica de Bauman e dos fundamentos humanistas e dialógicos de Paulo Freire, buscamos compreender como esses conflitos se manifestam no cotidiano do Ensino Fundamental I, impactando o desenvolvimento de crianças em formação e desafiando os/as educadores/as a reinventarem suas práticas.

3.1 Conflito: uma análise do conceito e suas implicações

A compreensão do conflito no contexto escolar do Ensino Fundamental I demanda uma reflexão profunda sobre as transformações sociais que influenciam as relações interpessoais, os modos de vida e as práticas educacionais. A contemporaneidade, marcada pela fluidez das relações sociais e pelas rápidas mudanças culturais, oferece-nos um cenário complexo para análise, especialmente à luz do conceito de *Modernidade Líquida*, desenvolvido por Bauman (2001; 2008). Nesta seção, buscamos examinar como as influências da *Modernidade Líquida*

impactam os conflitos escolares, especialmente na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental I, momento importante para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Bauman (2001) destaca que a *Modernidade Líquida* é caracterizada por uma condição de incerteza, fragilidade e transitividade nas relações humanas, diferentemente da *Modernidade Sólida*, marcada pela estabilidade e pela permanência dos vínculos sociais. No contexto escolar, essa fluidez se manifesta na fragilização das relações entre alunos/as, professores/as e famílias, produzindo um ambiente em que o conflito assume características singulares. Segundo Bauman (2001, p. 24), “vivemos numa época em que o laço social é frágil, e a confiança mútua se desvanece rapidamente”. Essa fragilidade influencia diretamente as interações no espaço escolar, lugar que, tradicionalmente, se estruturava a partir de normas claras e hierarquias definidas.

O conflito, nesse cenário, não é apenas uma manifestação pontual de desentendimento entre alunos/as, mas um reflexo da instabilidade dos laços sociais e da insegurança emocional que permeia o cotidiano dos indivíduos. A criança em fase de alfabetização e de desenvolvimento das habilidades socioemocionais está inserida em um mundo em que o sentido de pertencimento e de estabilidade é constantemente desafiado. Isso gera tensões que se manifestam em comportamentos conflitantes, muitas vezes interpretados pela escola como problemas de disciplina ou dificuldades de socialização.

Cassol (2020, p. 9) contribui para essa análise ao abordar a ambivalência presente nas relações sociais contemporâneas, destacando que “a solidariedade e o individualismo coexistem de maneira complexa, influenciando as dinâmicas educacionais”. A escola, enquanto microcosmo social, reproduz essa ambivalência: por um lado, promove a cooperação e o convívio; por outro, convive com o egoísmo e a competição exacerbada. Essa dualidade provoca conflitos que refletem as contradições da sociedade líquida. Assim, o conflito no Ensino Fundamental I pode ser compreendido tanto como uma questão de indisciplina quanto como uma manifestação de tensões sociais mais amplas, que perpassam as relações escolares.

A condição pós-moderna, analisada por Lyotard (1992), reforça essa perspectiva ao destacar a perda de grandes narrativas e a fragmentação do conhecimento e das identidades. O autor aponta que “a incredulidade em relação às metanarrativas provoca um cenário de pluralismo e fragmentação” (Lyotard, 1992, p. 34), o que se traduz, no contexto escolar, em diferentes formas de perceber o mundo e de se relacionar com o outro. Essa fragmentação dificulta a construção de um consenso ético e social dentro do ambiente escolar, tornando o

conflito uma expressão da diversidade e da multiplicidade de discursos e identidades presentes entre os alunos/as.

Nesse sentido, a escola, no Ensino Fundamental I, enfrenta o desafio de mediar conflitos que são, em sua essência, manifestações da tensão entre a necessidade de pertença e a busca por individualidade, características próprias da *Modernidade Líquida*. Bauman (2008, p. 65) enfatiza que “a individualização não significa isolamento, mas sim a responsabilidade de cada um por si mesmo num contexto de incertezas”. Essa responsabilidade recai também sobre as crianças, que vivenciam conflitos internos e externos enquanto tentam se posicionar em um mundo em constante mudança.

A influência da *Modernidade Líquida* nos conflitos escolares é visível na instabilidade dos vínculos afetivos, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional das crianças. A fluidez das relações familiares, o ritmo acelerado da vida cotidiana e a exposição a múltiplas formas de comunicação contribuem para um cenário em que as crianças, muitas vezes, apresentam dificuldades para estabelecer conexões sólidas e seguras. Isso repercute no ambiente escolar, provocando reações emocionais intensas e, conseqüentemente, conflitos.

Além disso, a fragmentação social e a pluralidade cultural, características da condição pós-moderna, impõem à escola a tarefa de lidar com diferenças que vão além do plano meramente comportamental. Conforme Lyotard (1992, p. 44), “o saber se torna uma multiplicidade de jogos de linguagem, onde não há um único critério de validade”, o que exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas que acolham essa diversidade e que sejam capazes de mediar conflitos de maneira inclusiva e democrática.

No Ensino Fundamental I, é importante considerar que as crianças estão em processo de formação de identidade e de entendimento do mundo social, e as influências são particularmente impactantes. O conflito pode não se apresentar como um problema disciplinar, mas como um fenômeno que expressa as tensões entre o desejo de integração social e as dificuldades de adaptação a um mundo fluido e plural. A escola, portanto, precisa ser compreendida como um espaço no qual a gestão do conflito deve considerar não só regras e normas, mas também as dinâmicas sociais e emocionais que influenciam as crianças.

Outro aspecto relevante é a influência da individualização nas práticas escolares. Bauman (2008, p. 83) ressalta que “a sociedade individualizada tende a enfatizar o sucesso pessoal e a competitividade, o que pode aumentar as tensões interpessoais”. Essa ênfase no individualismo se reflete em comportamentos competitivos entre as crianças, provocando rivalidades e desentendimentos que potencializam o conflito. Assim, o ambiente escolar

reproduz, em escala micro, as dinâmicas sociais de uma sociedade líquida, na qual a insegurança e a busca por reconhecimento pessoal são elementos constantes.

A ambivalência entre solidariedade e individualismo, destacada por Cassol (2020), é central para entender as tensões no Ensino Fundamental I. As crianças são incentivadas a colaborar, mas, ao mesmo tempo, vivem em uma cultura que valoriza o desempenho individual e o mérito. Essa contradição pode gerar confusão e conflito, uma vez que as expectativas sociais nem sempre estão alinhadas com a experiência afetiva das crianças. “A solidariedade precisa ser ressignificada para superar a ambivalência e construir relações sociais mais justas” (Cassol, 2020, p. 17), o que implica repensar as práticas pedagógicas para favorecer a cooperação, o diálogo, a compreensão das diferenças e o mundo de diversidades.

No campo das políticas educacionais, a influência da *Modernidade Líquida* se manifesta na busca por resultados rápidos e mensuráveis, muitas vezes em detrimento da atenção ao desenvolvimento integral das crianças. Essa pressão por desempenho pode gerar um ambiente de competição e ansiedade, agravando os conflitos escolares. Bauman (2001, p. 77) alerta para os efeitos da “sociedade do desempenho”, na qual “a constante necessidade de provar a própria utilidade e valor gera insegurança e medo”, sentimentos que podem se expressar em comportamentos agressivos ou de isolamento no ambiente escolar.

Compreendemos que é relevante destacar que o conflito, embora frequentemente visto como negativo, pode ser também uma oportunidade para o crescimento e para o fortalecimento dos vínculos sociais, desde que seja adequadamente compreendido e mediado. Aqui se apresenta uma compreensão paradigmática que decorre, também, da ambivalência/plurivalência (Cassol, 2020; 2022), à medida que as situações e os acontecimentos produzidos com um sentido de negatividade podem ser utilizados para expressar exemplos de ações e atitudes daquilo que não é indicado e que não contribui para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e, também, para o aprimoramento da sociedade e suas relações, tanto humanistas quanto científicas. A abordagem da condição pós-moderna de Lyotard (1992) – que, para Zygmunt Bauman, com alguma aproximação de sentido, é a *Modernidade Líquida* – sugere que o conflito pode ser um espaço para o diálogo entre diferentes perspectivas, favorecendo o respeito à diversidade e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a escola pode assumir um papel ativo na mediação dos conflitos, promover a escuta, a empatia e a resolução pacífica das tensões.

Os impactos da *Modernidade Líquida* nos conflitos escolares no Ensino Fundamental I são profundos e multifacetados. A fluidez das relações sociais, a individualização, a

fragmentação do saber e a ambivalência entre solidariedade, diálogo, cooperação e competição, consumismo e individualismo configuram um cenário complexo para a gestão dos conflitos. Compreender essas influências parece ser fundamental para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a dimensão social, emocional e cultural dos conflitos e, assim, seja possível promover ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores, dialógicos e capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos científicos e humanistas.

Na seção que segue, tratamos dos conflitos escolares a partir de uma perspectiva poética e dialógica, fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire. Por meio de suas obras, é possível compreender os conflitos como expressões das contradições sociais que atravessam o cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, como possibilidades de crescimento, conscientização e transformação. Ao iluminar essas tensões com a sensibilidade poética e o compromisso ético de Freire, buscamos refletir sobre como a escuta, o diálogo e a solidariedade podem se tornar práticas pedagógicas potentes na construção de uma cultura escolar mais justa, crítica e humanizadora.

3.2 Conflitos Escolares em poesia à luz de Paulo Freire

Iniciamos este capítulo com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 32): “a boniteza de ser gente está na capacidade de sentir, pensar e agir”. Freire oferece um ponto de partida fundamental para a discussão proposta nesta dissertação, pois evidencia a dimensão ética, humana e relacional que atravessa as práticas educativas — especialmente quando tratamos da mediação de conflitos no Ensino Fundamental I. Ao afirmar que a “boniteza de ser gente” está em sentir, pensar e agir, Freire nos lembra que a convivência escolar não é apenas um conjunto de normas, mas um espaço de produção de sentidos, afetos e interações. Assim, aquilo que sentimos reverbera nas relações, aquilo que pensamos se expressa na forma como dialogamos, e nossas ações são marcadas pelas experiências e pelos encontros que vivemos no cotidiano escolar. Em tempos de *Modernidade Líquida*, como aponta Bauman, nos quais os vínculos se fragilizam e a instabilidade gera tensões cotidianas, esse olhar humanizador torna-se ainda mais necessário.

Com inspiração nesse pensamento, entendemos a poesia como uma leitura sensível e simbólica das experiências humanas e das relações escolares, capaz de revelar o não dito, o afetivo e o imaginário presentes nas vivências de conflito. Por meio dessa abordagem poética,

é possível compreender de forma mais profunda as aprendizagens vivenciadas no ambiente escolar, valorizando o olhar atento às emoções, às relações e à construção coletiva de sentido.

Poesia é palavra sentida, pensamento em movimento e gesto de humanização. É o modo como o ser humano transforma a vida em linguagem e o conflito em aprendizado. Mais do que um recurso estético, para nós, a poesia é compreendida como um instrumento de humanização, capaz de revelar dimensões afetivas e éticas do processo educativo. À luz de Paulo Freire, ela se torna um ato de diálogo, um convite à escuta e à compreensão das pessoas que nos cercam, reafirmando a educação como prática de liberdade e de esperança.

Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997) foi um dos maiores educadores e pensadores brasileiros, reconhecido nacional e internacionalmente por sua contribuição à educação crítica e emancipadora. Cresceu em meio à pobreza e vivenciou de perto as desigualdades sociais, experiências que influenciaram profundamente sua reflexão sobre liberdade, justiça e educação. Ao longo de sua trajetória, Freire atuou como consultor educacional da UNESCO e exerceu o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo, deixando marcas significativas na formação de políticas públicas voltadas à democratização do ensino. Autor de diversas obras fundamentais, como *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire desenvolveu uma teoria pedagógica voltada à conscientização, ao diálogo e à transformação social.

A teoria de Paulo Freire, considerada uma das mais influentes no campo educacional, fundamenta-se na pedagogia libertadora, que compreende o/a aluno/a não como mero/a receptor/a de informações, mas como reflexivo/a, crítico/a e participativo/a do processo de aprendizagem. Para Freire, a educação deve promover a leitura crítica da realidade, estimulando o/a estudante a refletir sobre o mundo em que vive e a atuar na transformação de sua própria realidade, em vez de apenas memorizar conteúdos. O ato de educar, portanto, é compreendido como um ato político e transformador, capaz de despertar a consciência e a autonomia dos sujeitos. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Mesmo sendo reconhecido internacionalmente, Freire sempre defendeu que a educação nunca é neutra; ela pode libertar ou oprimir, incluir ou excluir. Essa visão crítica e profundamente política, por vezes, incomoda determinados grupos que preferem uma educação restrita ao conteúdo técnico, desvinculada da reflexão social e ética. No entanto, é justamente nessa dimensão crítica que reside a força transformadora da pedagogia freireana, pois ela

convoca educadores/as e educandos/as a repensar sua prática, seu papel e o sentido do ato educativo.

Nesse contexto, é possível compreender que a construção de uma cultura de paz nas escolas não se dá de forma espontânea, mas exige uma organização do trabalho pedagógico intencional, reflexiva e criativa. Tal organização deve articular-se aos projetos escolares, às realidades concretas de cada comunidade e às diretrizes da BNCC, bem como às observações que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável tecem. Uma das preocupações é que o espaço escolar se torne território de diálogo, escuta e convivência ética. Assim, promover a paz implica repensar as práticas pedagógicas, reconhecendo que os conflitos fazem parte da vida escolar e podem ser oportunidades de aprendizagem, crescimento e humanização.

Quando afirmamos que Paulo Freire se liga a outros elementos teóricos, reconhecemos que sua pedagogia libertadora dialoga com diversas correntes de pensamento e autores/as que também defendem uma educação crítica, humanizadora e transformadora. Freire valoriza o diálogo como fundamento do processo educativo e acredita que o ser humano é sujeito de escolhas, capaz de construir sua própria história e intervir na realidade. Sua concepção pedagógica se aproxima das teorias construtivistas e sociointeracionistas ao compreender que o conhecimento é construído na relação com o meio e com as outras pessoas. Entretanto, Freire acrescenta a essa perspectiva uma dimensão política, ao entender que aprender é também transformar a realidade social.

Além disso, sua proposta incorpora elementos da educação popular, ao valorizar o contexto e a cultura do/a educando/a, e se aproxima do marxismo humanista, ao conceber a educação como práxis transformadora, que compreendemos aqui como ação e reflexão voltadas à mudança das condições concretas de existência.

Nesse sentido, as ideias freireanas dialogam diretamente com a presente dissertação, pois se entrelaçam de maneira coerente com o pensamento de Zygmunt Bauman. Enquanto Bauman analisa as fragilidades e incertezas das relações humanas na modernidade líquida, Freire oferece ferramentas teóricas e práticas da teoria crítica para compreender o/a educando/a como ser completo, histórico e social.

Desse modo, ao tratar dos conflitos escolares, compreendemos que o conflito surge da relação com a multiplicidade, com a diferença e da convivência, mas também que é com as outras pessoas, os outros grupos, que se constrói o aprendizado e se desenvolve a mediação. Nessa perspectiva, o diálogo, amplamente defendido por Freire, torna-se um caminho essencial para a superação dos conflitos e para a transformação da realidade no contexto educacional.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, social e cognitivo. No entanto, é também um local no qual emergem conflitos que refletem as tensões sociais, culturais e individuais presentes na sociedade. Compreender esses conflitos, suas origens e implicações no contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental I, é essencial para promover uma educação emancipadora e transformadora. Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, oferece ferramentas teóricas e práticas para analisar e intervir nesses conflitos, valorizando o diálogo, a solidariedade e a esperança como caminhos para a superação das tensões e para a construção de uma educação mais justa e humanizadora.

Portanto, é essencial compreender a importância da família, percebendo que, embora a mediação de conflitos aconteça na escola, muitas vezes os desentendimentos refletem experiências vivenciadas em casa ou na sociedade. Por isso, a presença e o comprometimento da família são fundamentais. Quando a criança é respeitada, amada e ouvida no ambiente familiar, é muito mais provável que os conflitos diminuam no espaço escolar. Freire (1996) ressalta que a prática educativa é um exercício coletivo, e a formação integral das crianças depende da construção de uma cultura de corresponsabilidade entre educadores/as, estudantes e familiares. Criar espaços na escola onde as crianças possam ser ouvidas é essencial, mas igualmente importante é que a escuta, a empatia e o respeito mútuo também estejam presentes em casa, de modo que a mediação de conflitos se torne um valor compartilhado e vivenciado por toda a comunidade.

Para Paulo Freire (1983), o conflito é inerente à condição humana e à sociedade; não deve ser evitado ou reprimido, mas compreendido e trabalhado como uma oportunidade de crescimento e transformação. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1983, p. 45) afirma que “a luta pela humanização, pela emancipação, pela libertação, pela afirmação dos homens como pessoas, como sujeitos, é uma luta constante. E, como tal, é uma luta de classes”.

Nesse sentido, os conflitos escolares refletem as contradições sociais e as desigualdades presentes na sociedade, que podem ser econômicas, culturais, étnicas, religiosas, ideológicas, entre outras. São manifestações das lutas por reconhecimento, respeito e justiça. No contexto do Ensino Fundamental I, os conflitos podem surgir de diversas formas: desentendimentos entre alunos/as, dificuldades de aprendizagem, relações tensas entre professores/as e estudantes, influências advindas das dificuldades, relações, culturas e vivências familiares na comunidade, entre outras. Compreender esses conflitos requer uma análise crítica das estruturas sociais e das práticas pedagógicas que os alimentam ou os transformam.

Freire (1981) destaca a importância da conscientização como processo fundamental para a transformação social. Por meio da ação cultural, os indivíduos são convidados a refletir sobre sua realidade, identificar as contradições e agir para transformá-la. No contexto escolar, isso significa criar espaços em que os/as alunos/as possam expressar suas experiências, sentimentos e opiniões, reconhecendo-se como sujeitos na construção do conhecimento e da sociedade.

Freire enfatiza (1981, p. 39) que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Essa perspectiva implica em uma prática pedagógica que valorize o diálogo, a escuta e a participação ativa dos/as estudantes, reconhecendo e trabalhando os conflitos como parte do processo educativo. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) retoma e aprofunda conceitos desenvolvidos em *Pedagogia do Oprimido* ao enfatizar a importância da esperança como força mobilizadora para a transformação. Nesse sentido, argumenta que a esperança não é uma espera passiva, mas uma ação comprometida com a mudança. No contexto escolar, isso significa acreditar na capacidade dos/as alunos/as de superar os desafios e conflitos, construindo juntos um ambiente mais justo e solidário através do diálogo autêntico e legítimo, como ensina Bauman (2025).

Nessa linha de compreensão que aproxima Bauman e Freire, “a esperança é um imperativo existencial. Não é uma espera, mas uma ação esperançosa” (Freire, 1992, p. 72). Essa esperança ativa se traduz em práticas pedagógicas que acolhem os conflitos, promovem o diálogo e incentivam a construção coletiva de soluções, fortalecendo os vínculos entre os membros da comunidade escolar. Desse modo, em *Pedagogia da Solidariedade*, Freire (1992) propõe uma educação baseada na empatia, no respeito mútuo e na cooperação, e destaca que a solidariedade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 2021). No ambiente escolar, isso se relaciona com práticas que promovem a colaboração entre alunos/as, professores/as e famílias, reconhecendo e valorizando as diferenças e trabalhando juntos para superar os conflitos.

Para Freire (2021, p. 58), “a solidariedade é a radicalização do amor. É o compromisso com a causa dos oprimidos”. Essa abordagem implica uma educação que vai além da transmissão de conteúdos e se esforça para formar cidadãos e cidadãs com criticidade, capacidade reflexiva, conscientes e comprometidos/as com a transformação social. Freire (1995) também discute a importância do diálogo como ferramenta essencial para a resolução de conflitos e para a construção de uma educação democrática. O diálogo é entendido como um processo de escuta ativa, respeito mútuo e construção coletiva do conhecimento. No contexto

escolar, isso significa criar espaços em que os/as alunos/as possam expressar suas ideias, sentimentos e experiências, participando ativamente do processo educativo. É nessa perspectiva que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1995, p. 89).

Essa perspectiva implica uma prática pedagógica que reconhece os conflitos como oportunidades de aprendizagem e crescimento, com condições de promover a construção de uma cultura de paz e respeito no ambiente escolar. No Ensino Fundamental I, os conflitos podem surgir de diversas situações: disputas por atenção, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais, entre outros. Esses conflitos, se não forem adequadamente compreendidos e trabalhados, podem comprometer o desenvolvimento dos/as alunos/as e o clima escolar, o que significa boicotar ou impedir a formação integral dos indivíduos. A abordagem freireana, de outro horizonte, propõe que os/as educadores/as estejam atentos/as às causas dos conflitos, buscando compreendê-los em sua complexidade e trabalhando com os/as alunos/as para encontrar soluções coletivas e transformadoras dos impulsos mais naturais e irrefletidos, de violência e inconsequência dos indivíduos, em diálogo, compreensão e reconhecimento.

Paulo Freire (1996, p. 25) também enfatiza a importância de uma postura ética e comprometida por parte dos/as educadores/as, pois “ensinar exige ética e estética. Exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Essa postura implica uma prática pedagógica que valorize a diversidade, promova a inclusão e trabalhe os conflitos como parte integrante do processo educativo.

Ampliamos a reflexão porque nos parece fundamental compreender que os conflitos escolares são também expressão da pluralidade de sujeitos que habitam o espaço educativo. As crianças trazem para a escola suas histórias, experiências, vivências, contextos, compreensões, valores e modos de ser que, por vezes, entram em atrito com as normas escolares ou com as experiências dos demais indivíduos. Quando uma criança expressa resistência a uma regra ou reage de forma agressiva diante de uma frustração, há ali uma linguagem que precisa ser escutada e interpretada, não como desvio, mas como manifestação legítima de subjetividade no processo de formação.

Nesse contexto, é essencial que a escola se torne um território de escuta sensível, capaz de acolher as narrativas dos sujeitos sem julgamento e de desenvolver possibilidades de reconstrução de vínculos. A pedagogia freireana nos convida a enxergar a educação como prática da liberdade, na qual a alteridade não é silenciada, mas convocada a existir em sua

inteireza. Assim, o conflito se torna uma ponte, não um muro. Vale, então, também destacar que a formação docente precisa incluir o desenvolvimento de habilidades relacionais e emocionais para lidar com os conflitos em sala de aula. A prática pedagógica que se ancora na pedagogia do diálogo precisa ser intencional e planejada. Por exemplo, rodas de conversa, assembleias escolares e projetos de mediação de conflitos protagonizados pelos próprios estudantes são estratégias coerentes com a proposta freireana de uma educação democrática.

Além disso, o uso da arte, bem como da poesia, pode ser um instrumento potente para a expressão dos conflitos. A poesia, como linguagem simbólica, permite que os/as estudantes falem sobre seus sentimentos, medos e desejos de forma estética e criativa. Oficinas de criação poética, leitura de textos literários e produções autorais são formas de promover a catarse, o diálogo e a construção de sentidos compartilhados. A educação, neste sentido, é também poética, pois permite a reinvenção da existência. A análise dos conflitos escolares à luz da pedagogia de Paulo Freire revela a importância de uma abordagem crítica, dialógica e solidária na educação. Os conflitos, longe de serem evitados ou reprimidos, devem ser compreendidos como oportunidades de aprendizagem e transformação. Por meio da conscientização, do diálogo e da solidariedade, é possível construir um ambiente escolar mais justo, inclusivo e humanizador, no qual todos os membros da comunidade educativa possam se desenvolver com mais plenitude.

A prática pedagógica inspirada em Freire exige dos/as educadores/as uma postura ética, comprometida e esperançosa, capaz de acolher os conflitos e transformá-los em oportunidades de crescimento e emancipação. Ao valorizar a escuta, o respeito e a participação ativa dos/as alunos/as, a escola se torna um espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, conscientes e comprometidos/as com a transformação social.

Na seção que segue, enfrentamos as mediações e práticas pedagógicas possíveis diante dos desafios impostos pela *Modernidade Líquida*. Esta parte do estudo busca apresentar estratégias e abordagens educacionais que respondam de forma ética, sensível e crítica às transformações contemporâneas. Discutimos o papel das práticas mediadoras, do fortalecimento dos vínculos humanos e das ações intencionais que promovam a escuta, o diálogo e a empatia no cotidiano escolar. Ao reconhecer os sujeitos como seres históricos e relacionais, propomos refletir sobre como a escola pode (res)significar seu lugar enquanto espaço de resistência e reconstrução do humano, e promover aprendizagens que vão além do conteúdo e que visem à emancipação e à formação cidadã.

3.3 Reflexões sobre a Educação na *Modernidade Líquida* “com” e “a partir” de Zygmunt Bauman

No campo educacional, as contribuições de Zygmunt Bauman oferecem um olhar crítico sobre os desafios modernos, especialmente no que diz respeito à *Modernidade Líquida* e à sociedade individualizada. Bauman (2008), ao abordar esses conceitos, destaca como as relações sociais e a estrutura educacional são impactadas pela constante fluidez e insegurança da vida moderna. Em sua obra *A Sociedade Individualizada: Vidas Contadas e Histórias Vividas*, Bauman (2008) propõe uma reflexão sobre a individualização das experiências humanas e como isso afeta a formação da identidade no contexto educacional. A *Modernidade Líquida*, em sua visão, resulta em um cenário em que os indivíduos, especialmente os mais jovens, vivem em um estado de constante adaptação e incerteza, o que influencia diretamente as práticas pedagógicas e os conflitos no ambiente escolar.

Diante desse cenário, é fundamental repensar a relação entre escola e família, reconhecendo que a construção de uma cultura escolar sólida depende do engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo mães, pais, alunos/as, professores/as e servidores/as. Muitas vezes, percebe-se que a responsabilidade pelos desafios educativos é atribuída exclusivamente ao/a professor/a, perpetuando uma visão limitada da educação. Bauman (2001) destaca que, em tempos de vínculos frágeis, fortalecer redes de apoio e cooperação é condição essencial para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, compreender a escola como um espaço de compartilhamento de responsabilidades, envolvendo as famílias, amplia significativamente as possibilidades de transformação educativa e favorece a mediação de conflitos no cotidiano escolar.

Ao aplicar os conceitos de Bauman, é possível perceber a necessidade de repensar a educação, buscando formas de mediação e acolhimento que possam enfrentar as condições de vulnerabilidade e transitoriedade que caracterizam a sociedade atual. Bauman retrata a sociedade em que vivemos e a compara com a água, com um líquido, que corre pelo meio dos dedos, muito rápido e fluido. O solipsismo³, a competitividade e as incertezas estão dilacerando

³ Compreendemos filosoficamente o termo solipsismo e o tomamos no sentido da radicalização o individualismo (Cassol, 2020; 2022), acepção que é desenvolvida pelo filósofo alemão Johann Kaspar Schmidt (1806- 1856), conhecido como Max Stirner, a partir de sua obra *O Único e a sua Propriedade*, originalmente publicado em 1845, também traduzido como *O Indivíduo e sua Propriedade* ou *O Ego e o seu próprio*. Stirner se coloca na oposição ao universalismo hegeliano e radicaliza, em nossa compreensão, a máxima cartesiana do *cogito, ergo sum*.

nossa sociedade, e Bauman (2001; 2008) faz uma leitura da sociedade que está perdendo a força do coletivo.

Vivemos em uma era de grande instabilidade e volatilidade, e a educação enfrenta os desafios da fragmentação social, moral, ética e dos vínculos interpessoais. Os indivíduos moldam suas identidades pela lógica do consumo, o que, por sua vez, dificulta o compartilhamento de conhecimento e a solidariedade, comprometendo a existência, a vida no planeta e as relações humanas mais simples do cotidiano (Cassol, 2024; Schaffer; Cassol, 2023). Nesse contexto, é preciso promover vínculos intergeracionais na sociedade que compartilhamos. Um diagnóstico acurado da realidade líquida que enfrentamos em nossos tempos nos faz refletir acerca da necessidade de uma educação que transcenda as barreiras geracionais (Bauman, 2000; Freire, 1983).

Nos movimentos de compreensão do mundo líquido, percebemos um turbilhão de mudanças que têm transformado conhecimento em tecnologia, produzido grandes descobertas e novidades que mudam a imagem que temos do universo, do espaço que ocupamos nele e, especialmente, de nós mesmos enquanto indivíduos. O ambiente pedagógico também passa a ser modificado a partir das transformações, especialmente em uma espécie de fragmentação e de especializações que aprofundam o conhecer em uma única direção e esquecem os contextos, os entornos, os diálogos, os diferentes. A falta de paciência, de calma, de tranquilidade, da capacidade de transformação, de pensamento profundo, de racionalidade humanista, de reflexões mais alongadas, argumentadas e fundamentadas, ao mesmo tempo em que é expressão da *Modernidade Líquida*, revela as fraquezas da sociedade de nossos tempos e campos de atuação urgente da educação. A educação é vítima da *Modernidade Líquida*, como diz Bauman (2000).

A ciência enfrenta, nesse sentido, uma crise de credibilidade, marcada por questionamentos que têm contribuído para o descrédito dos espaços educacionais, acadêmicos, de aprendizagem e da racionalidade. Com o advento do Iluminismo, no século XVII, a sociedade moderna, sólida, depositou na ciência a expectativa de ser um motor para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica. Além de produzir avanços tecnológicos, industriais e científicos, acreditava que poderia gerar conhecimentos estéticos, éticos e culturais. Ao longo do tempo, essa visão entrou em crise, e tanto a ciência quanto a razão passaram a ser alvo de intensos questionamentos (Bauman, 2000).

As desigualdades sociais, profundas e evidentes, consolidam-se no contexto contemporâneo, marcado pelo crescimento do capitalismo predatório, solipsista e neoliberal.

Esse cenário impõe desafios significativos às práticas educacionais, que precisam enfrentar a fragmentação das relações sociais e a crescente desumanização nas interações cotidianas. A crise social e educacional vivida atualmente exige que a educação se posicione de forma a promover, ativamente, as relações afetivas e o contato humano como elementos centrais no processo de aprendizagem. Nesse contexto, conceitos como diálogo, compreensão e solidariedade, que são fundamentais para a construção de uma cultura de paz, justiça social e dignidade humana, ganham importância central. A educação, portanto, deve se comprometer com a formação de indivíduos capazes de enfrentar essas desigualdades, reconhecendo as causas e propondo ações que contribuam para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Revisar nossos conceitos e pré-conceitos e priorizar valores de integração, de inclusão da diversidade e da pluralidade, reconhecendo a alteridade como é e como se manifesta no seu direito exclusivo de ser, parece ser um grande e inestimável valor, tanto para nós quanto para os/as outros/as. Acreditamos ser um passo essencial para repensarmos o papel da educação no contexto da sociedade líquida, proposta por Bauman. Na era da *Modernidade Líquida*, marcada pela fluidez das relações e pela fragilidade dos vínculos, na qual tudo se torna volúvel e incerto, o que realmente tem valor no espaço escolar é a construção de um clima de compreensão, sustentado pelo diálogo e pela solidariedade entre todos/as os/as que fazem parte da comunidade educativa. Valores como solidariedade, empatia e respeito às diferenças adquirem uma relevância ainda maior, principalmente no ambiente escolar, que é o *locus* da construção das relações interpessoais e da formação do caráter. Na escola, esses valores se expressam nas práticas cotidianas, como a escuta ativa e a valorização da alteridade, promovendo um ambiente mais humano e acolhedor, capaz de fortalecer os laços e contribuir para a formação integral dos/as estudantes.

A fluidez das relações sociais, marcada pela falta de compromisso duradouro e pela constante busca individualista, exige que a educação se concentre no cultivo desses valores humanos essenciais. No ambiente escolar, é fundamental priorizar o desenvolvimento da capacidade de diálogo, da compreensão mútua e da colaboração, elementos que contribuem para uma convivência harmoniosa e para a construção de uma cultura de paz e justiça social, tão necessárias para superar as desigualdades e promover a dignidade humana.

Desenvolver o diálogo como principal forma de comunicação é um privilégio humano e um mecanismo essencial para nos relacionarmos com o mundo e com as outras pessoas. Por meio dele, podemos nos manifestar e compreender, não promovendo julgamentos sumários que

discriminam, acentuam e provocam desigualdades, mas, sim, que incentivem a criticidade, a aproximação e o compromisso com os outros, com o mundo e com a vida (Cassol, 2024; Schaffer; Cassol, 2023). O diálogo – que neste texto pode ser entendido como mediação ou como metodologia para mediar – apresenta-se como uma ferramenta essencial para enfrentarmos os desafios da sociedade líquida.

Considerando a importância do diálogo diante dos desafios da sociedade líquida, conforme apontado por Bauman (2000), observam-se impactos diretos na educação, especialmente no que se refere às transformações tecnológicas, à fragmentação do conhecimento e à necessidade de novas metodologias de ensino. Nesse sentido, trazemos também para o diálogo, diante das propostas da sociedade contemporânea, José Morán (2000), que propõe caminhos educacionais para lidar com as transformações, destacando a importância da adaptação constante às novas tecnologias, da valorização do pensamento crítico diante do excesso de informações, da formação de vínculos significativos em um mundo de relações voláteis e da construção de uma educação mais flexível, dinâmica e comprometida com o desenvolvimento humano e social.

O papel dos/as professores/as na sociedade líquida se torna cada vez mais desafiador diante das constantes transformações sociais e tecnológicas. A *Modernidade Líquida*, marcada pela efemeridade das relações e pela fluidez dos valores (Bauman, 2001), exige dos/as docentes uma atuação que vá além da transmissão do conhecimento, tornando-os/as mediadores/as críticos/as do aprendizado.

Entre os principais desafios da educação, nesse contexto, está a fragmentação do conhecimento, impulsionada pelo excesso de informações disponíveis, que demanda do/a professor/a o ensino de conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual (Morán, 2000). Além disso, a instabilidade das relações interpessoais dificulta a construção de vínculos sólidos entre professores/as e alunos/as, essenciais para um aprendizado significativo. A necessidade de constante adaptação pedagógica também se impõe, exigindo inovação metodológica e integração de novas tecnologias ao ensino.

Outro obstáculo é o esvaziamento dos referenciais éticos e identitários, o que reforça o papel da escola na construção de valores e no pertencimento social. Diante desse cenário, o/a professor/a precisa ressignificar sua prática, equilibrando inovação pedagógica e formação crítica, para que a educação cumpra seu papel de preparar os/as alunos/as para um mundo em constante transformação.

Percebe-se que a discussão sobre os obstáculos apontados acima ainda é pouco explorada em sala de aula, mas cada vez mais vem à tona, muitas vezes trazida pelos/as próprios/as alunos/as, influenciados/as pelas redes sociais e pelo contexto em que vivem. Isso tem contribuído para uma crise de valores, na qual as crianças carecem de referências morais claras. Como resultado, observamos comportamentos e diálogos cada vez mais distorcidos, com conceitos de ética e moral adaptados a esse novo contexto marcado pela liquidez.

Estamos, antes de tudo, formando cidadãos/ãs que são seres humanos, singulares, que carregam sua história de vida. Segundo Edgar Morin, Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (2007, p. 94), “[...] para compreender o outro é preciso compreender a si mesmo”. Enquanto formadores de formadores, nós, educadores/as, devemos buscar uma maneira de refletir e pensar em um docente criativo, que aprenda, que seja feliz, que tenha conhecimento, que saiba dialogar com outras culturas, com outras línguas e com novas tecnologias. Dentro dessa visão de formar e educar, um/a professor/a que ensina seus/as alunos/as a viver, de acordo com a ética e a partir da compreensão do/a outro/a, das diferenças, da pluralidade.

Segundo Bauman (2000), a liquidez está associada à volatilidade, à flexibilidade e à fluidez das relações e das estruturas sociais. O que é válido hoje pode se tornar obsoleto amanhã, e essa instabilidade afeta profundamente a vida humana. No campo da educação, por exemplo, métodos tradicionais de ensino, antes considerados eficazes, hoje são questionados diante da necessidade de novas abordagens pedagógicas que dialoguem com a era digital. Da mesma forma, a estabilidade no emprego, outrora um valor inquestionável, foi substituída por um mercado de trabalho incerto e exigente, no qual a constante atualização se torna essencial.

Além disso, valores como compromisso e paciência, antes fundamentais para as relações humanas, cedem espaço a uma busca incessante pelo imediatismo e pela satisfação instantânea, fragilizando laços interpessoais. Paradoxalmente, tecnologias e redes sociais, vistas como promotoras de conexões, muitas vezes intensificam a sensação de solidão e superficialidade nas interações. Assim, a liquidez, ao mesmo tempo em que promete liberdade e adaptação, também impõe desafios, tornando a existência mais instável e exigindo ressignificações constantes para que a vida não se torne um eterno recomeço sem referências sólidas.

Enquanto educadores e educadoras, somos continuamente convocados/as a nos reinventar diante das transformações aceleradas do mundo contemporâneo e das demandas emergentes dos sujeitos em formação. A educação no século XXI exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, integrando, de forma crítica e criativa, elementos do ensino

tradicional com o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade. Isso implica reconhecer o/a estudante em sua integralidade – como sujeito cognitivo, emocional, social e tecnológico –, promovendo uma formação que articule o currículo formal com habilidades socioemocionais e tecnológicas, indispensáveis para a construção de uma cidadania ativa, ética e comprometida com a coletividade. Vemos, nesse ponto, uma ação dialógica que coloca à mesa diversas e plurais concepções, entendimentos, metodologias e teorias, para resultar em crescimento, mudanças e transformações, tanto institucionais quanto pessoais e, desse modo, sociais, que formam uma nova cultura mais democrática e republicana.

Nos tempos líquidos modernos, os/as estudantes vivem em um contexto permeado por incertezas, volatilidade e relações transitórias. A educação, inserida nesse cenário, sofre impactos diretos, e os/as alunos/as sentem suas consequências. Diante desse quadro, torna-se essencial questionar: quais conhecimentos são verdadeiramente valiosos para a formação integral do indivíduo? Quais saberes garantem sua permanência na escola e sua capacidade de organização social e adaptação ao mundo em constante mudança?

A educação integral deve ir além dos conteúdos disciplinares, incorporando o desenvolvimento socioemocional como parte fundamental da formação. Ensinar os/as estudantes a reconhecer e gerenciar suas emoções, lidar com conflitos e construir estabilidade emocional é tão essencial quanto o domínio das áreas do conhecimento. Essas habilidades não se desenvolvem isoladamente, mas por meio da convivência, das experiências compartilhadas e do diálogo com professores/as, colegas e familiares.

Assim, a escola precisa assumir um papel ativo na construção dessas competências, proporcionando um espaço para que os/as alunos/as descubram sua identidade, compreendam o propósito de sua existência e adquiram ferramentas para enfrentar os desafios da modernidade. Esse processo não pode ser deixado ao acaso; deve ser planejado, vivenciado e dialogado dentro do ambiente escolar, tornando a educação um instrumento de transformação individual e coletiva.

Por outro lado, os conteúdos do chamado currículo oculto normalmente são deixados de lado. Pensa-se muito em transmitir conhecimentos, em ensinar os conteúdos do currículo escolar. Mas, e as questões socioemocionais? Que conhecimentos precisam ser ensinados? As emoções não faziam parte do currículo das escolas. Há algum tempo, ensinava-se português, matemática e outras disciplinas de forma isolada. Porém, cada vez mais, estudiosos/as na atualidade vêm percebendo a importância de dar atenção ao desenvolvimento das emoções, com especial cuidado neste tempo líquido moderno do mundo que compartilhamos. A análise

dos conteúdos que compõem o currículo escolar revela que, enquanto as disciplinas formais – como matemática e português – têm recebido ampla atenção, as questões socioemocionais permanecem à margem do ensino (Jackson, 1968). Contudo, no contexto da *Modernidade Líquida*, conforme descrito por Bauman (2001), observa-se uma crescente valorização da mediação como ferramenta capaz de transformar os ambientes educativos em espaços mais acolhedores e propícios ao desenvolvimento humano. É preciso começar a pensar em estratégias para trabalhar habilidades essenciais, assim como as competências gerais da BNCC, que abordam as questões socioemocionais e socioafetivas dos/as estudantes.

Este tempo em que vivemos é complexo e incerto. Nessa perspectiva, pensamos: como avançar nesse cenário? É fundamental revisar os tempos e espaços das ações escolares, ampliar o conceito de sala de aula para o mundo concreto, o cotidiano dos/as estudantes. Isso exige ação e uma mudança na estrutura de trabalho, promovendo a construção coletiva do conhecimento, por meio de projetos e iniciativas, e enxergar a educação como um bem público essencial, que deve beneficiar toda a sociedade.

O papel dos/as educadores/as neste contexto é indispensável. Pensar e desenvolver práticas de diálogo, humanizar as relações, respeitar a alteridade – a outra pessoa - na sua totalidade, integridade, e pensar na formação de sujeitos mais compreensivos, sensíveis em relação às coletividades, às diferenças, especialmente nesse mundo repleto de desigualdades, discriminações e desafios, um mundo que carece de sujeitos que se importem com atitudes de ajuda, de cuidado, de compromisso. Dessa forma, uma educação mais humana, na qual os/as estudantes possam trabalhar de forma colaborativa, respeitosa e aprendam a compartilhar. O processo educativo contempla a ética da formação humana, da valorização, dos diferentes modos de pensar e de viver.

É importante considerar, como possibilidade, um aprendizado que permita aos/as alunos/as lidar com as incertezas e a insegurança em relação ao futuro, ajudando-os/as a conviver com as complexidades e constantes transformações do mundo. O papel dos/as professores/as é fundamental nesse processo, atuando como mediadores/as de uma comunicação eficaz e comprometida entre os sujeitos. Assim, busca-se promover a harmonia, o respeito e a compreensão dos diferentes modos de ser e viver presentes na sociedade.

Nesse contexto dinâmico e desafiador, a educação se revela como meio de transmitir conhecimento e como um poderoso agente de transformação social. Ao olharmos para as crianças e jovens, não podemos perder de vista a importância de cultivar habilidades científicas e valores de empatia, solidariedade e respeito. Parece que, ao nutrir esses valores, podemos

preparar os/as alunos/as para enfrentar as incertezas do futuro e contribuir positivamente para um mundo mais justo e inclusivo. Assim, o compromisso com uma educação que ensine, inspire e transforme, permanece como dever essencial de todos/as nós, educadores/as, dos sistemas e redes, das comunidades e famílias, das instituições, sejam elas públicas ou privadas, e do Estado, a grande instituição que congrega todas as vontades da coletividade.

No capítulo seguinte, apresentamos a abordagem dos Círculos de Construção de Paz, destacando sua relevância no contexto educacional e social. Discutimos como essa metodologia, baseada no diálogo, na escuta ativa e na cooperação, pode contribuir para a resolução de conflitos e para o fortalecimento das relações interpessoais dentro do ambiente escolar. Além disso, exploramos os princípios que sustentam essa prática pedagógica dialógica, seus benefícios na promoção de uma cultura de paz e as estratégias para sua implementação efetiva no cotidiano escolar.

4 PRÁTICAS MEDIADORAS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

As práticas de mediação de conflitos emergem como uma possibilidade prática e teórica de enfrentamento das complexidades no ambiente escolar, especialmente diante das intensidades da *Modernidade Líquida*. Um exemplo marcante pode ser observado na enchente do Rio Taquari, no estado do Rio Grande do Sul, quando algumas pessoas formaram uma corrente humana para salvar vidas (Enchentes [...], 2024). Em meio às violentas forças da natureza, pela sensibilidade humana, é possível, mesmo em meio às fragilidades, construir redes, costurar um tecido social que nos protege das atrocidades.

Considerar a educação em sua complexidade é refletir sobre a interação dos indivíduos, suas ações e sensações, bem como suas percepções, experiências e culturas. Para Freire (1983), a realidade social é uma construção dos seres humanos. Portanto, pode ser modificada por eles. Essa construção, na qual se inventam modos de ser e agir com outras pessoas, é o espaço em que os seres humanos buscam, nela se fazem, se constroem, criam cultura e acrescentam algo ao mundo. Na pedagogia dialógica de Freire (1983), o/a educador/a e o/a educando/a estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. De acordo com Silva (2020), o diálogo é a base para que a relação “eu–outro” seja construída e se desenvolva de maneira ética e solidária, constituindo-se como fundamento para a cultura de paz no espaço escolar. Sem a presença de uma relação dialógica, a dimensão “eu-outro” é ineficaz e não gera frutos. Esse é um espaço sempre disponível, aberto e possível de solidariedade (Cassol, 2020; 2022; Schäffer; Cassol, 2025).

Seguimos com o pensamento de Paulo Freire (1983, p. 36) para compreender que “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”. Em sua obra, sublinha que o indivíduo não é apenas autor de sua própria construção, mas se constitui na convivência com outras pessoas e, desse modo, se torna responsável também pela coletividade, pelos outros indivíduos e pelo mundo.

Como seres humanos, buscamos reduzir as penosidades da vida, da existência, na tentativa de tornar o mundo mais habitável e a existência mais agradável. A mediação surge como uma ferramenta para minimizar as tensões que permeiam o cotidiano escolar, transformando os espaços educativos em ambientes mais acolhedores e propícios ao desenvolvimento humano. A ideia de que a mediação pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e propício ao desenvolvimento humano, encontra respaldo em

diversos estudos e abordagens da educação crítica, como em Freire (1983) e Henry Giroux (2000), crítico cultural americano.

O pensamento crítico e a educação surgem como antídotos para lidar com forças que ameaçam o tecido social, como o neoliberalismo, o capitalismo predatório, a precarização do mundo do trabalho, do mundo da vida, e podem promover reflexões sobre o real e o imaginário, a resolução de conflitos e o fortalecimento da construção de redes de apoio que sustentam a convivência humana, alinhando-se aos princípios de diálogo e cooperação (Freire, 1983).

A presente reflexão objetiva pensar práticas educacionais com potencialidade para desenvolver a formação integral e com repercussão social, em diálogo com as propostas da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujas metas visam à promoção da paz, da justiça e de instituições eficazes, criando condições para promover sociedades pacíficas e inclusivas, o desenvolvimento sustentável, o acesso à justiça para todos/as e a construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas.

No subcapítulo seguinte, apresentamos a metodologia dos Círculos de Construção de Paz e a forma como se materializam na prática, por meio de políticas públicas municipais. Em particular, será apresentada a Lei nº 4.021/2021, que orienta a implementação dos Círculos de Construção de Paz nas escolas de Horizontina, demonstrando como a articulação da rede municipal pode promover a mediação de conflitos de forma integrada, fortalecendo a convivência harmoniosa e a construção de uma cultura de paz em toda a rede escolar.

4.1 Círculos de Construção de Paz

A metodologia de Círculos de Construção de Paz se apresenta como uma possibilidade dialógica da ação pedagógica da educação básica da rede pública, especialmente em um contexto educacional permeado por desafios crescentes, nos quais violências e sofrimentos circulam e adentram a escola. O colapso socioemocional da pandemia desencadeou depressões, ansiedades e desencantos associados a diagnósticos graves que refletem diretamente nas vivências de estudantes e docentes, afetando as aprendizagens, a autogestão, as convivências e os reconhecimentos. Essa perspectiva encontra respaldo em estudos que discutem como práticas de mediação podem transformar espaços escolares, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento humano (Mello, 2017; Silva, 2020).

No município de Horizontina, na Unidade Federativa do Rio Grande do Sul, cidade na qual a mestrandia atua como professora, a implementação dessa metodologia é orientada pela

Lei nº 4.021/2021, que estabelece diretrizes para a promoção de uma cultura de paz nas escolas municipais. A lei reconhece os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como mencionado anteriormente, e propõe os Círculos de Construção de Paz como ferramenta pedagógica para enfrentá-los. A legislação prevê a participação ativa dos/as estudantes, o papel dos/as educadores/as como mediadores/as e a articulação entre escolas, famílias e comunidade, criando ambientes educativos seguros, inclusivos e colaborativos.

Na prática, a atuação da mestranda como facilitadora nos Círculos de Construção de Paz tem permitido observar que alunos/as e famílias valorizam ser ouvidos/as, demonstrando interesse em participar com mais frequência. Essa vivência evidencia que a metodologia transforma a forma como os/as estudantes enxergam o mundo e lidam com os conflitos, permitindo que se coloquem como protagonistas do processo, desenvolvendo habilidades de mediação e resolução de conflitos, tanto internos quanto externos. A experiência confirma que, quando os/as estudantes se sentem escutados/as e valorizados/as, a cultura de paz proposta pela lei se concretiza de maneira efetiva no cotidiano escolar.

A inserção da metodologia dos Círculos de Construção de Paz nos cotidianos escolares exige, no entanto, um compromisso ético com o processo formativo de sujeitos históricos e sociais, a partir do mundo concreto, do cotidiano, tal como proposto por Freire (1983). Os Círculos de Construção de Paz não se limitam à resolução de conflitos pontuais, mas funcionam como dispositivos pedagógicos emancipatórios, oferecendo condições para que os/as estudantes construam sentidos sobre si mesmos/as e sobre os/as outros/as em um ambiente coletivo e plural. A escuta ativa, o respeito mútuo e a cooperação instauram uma nova lógica de pertencimento e responsabilidade, contribuindo para enfrentar os conflitos presentes na escola.

Na prática, a aplicação dos Círculos de Construção de Paz nas escolas de Horizontina-RS, respaldada pela Lei nº 4.021/2021, tem evidenciado benefícios concretos, como o aumento do protagonismo juvenil, maior engajamento nas atividades escolares, o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, o desenvolvimento de empatia e o senso de responsabilidade compartilhada. Os/as estudantes passam a perceber suas próprias necessidades e aquelas dos/as colegas, aprendendo a construir soluções conjuntas para os conflitos cotidianos.

Além disso, os Círculos atuam como resistência à fragmentação e ao isolamento social, observados no contexto da *Modernidade Líquida* (Bauman, 2000), promovendo o resgate do valor da escuta compartilhada e da construção coletiva de sentido. Essa prática regular contribui para enraizar uma cultura escolar de cooperação, pertencimento e solidariedade.

Para Freire (1983), a educação deve partir da realidade concreta dos/as educandos/as e buscar, por meio do diálogo, promover a conscientização crítica, isto é, a capacidade de interpretar e transformar o mundo. Assim, os Círculos de Construção de Paz não são meras técnicas de resolução de conflitos, mas dispositivos pedagógicos emancipatórios que oferecem condições para que os sujeitos reconstruam sentidos sobre si mesmos e sobre a alteridade em um ambiente coletivo e plural. A convivência mediada pela escuta e pelo respeito mútuo instaura uma nova lógica de pertencimento e cooperação, aspectos fundamentais para o enfrentamento das múltiplas formas de violência simbólica e estrutural presentes no contexto escolar.

Os Círculos de Construção de Paz, aplicados à educação na ação pedagógica, podem desenvolver e auxiliar na formação integral, nos processos educacionais escolares e para além da escola, no pensar e organizar o cotidiano da existência e a inserção na sociedade e no mundo do trabalho, porque enfatizam construções coletivas centradas em pressupostos como o saber ouvir, dialogar, respeitar o modo de pensar, vivenciar diferentes realidades e criar vínculos facilitadores de reflexões. Paulo Freire (1983) e Zygmunt Bauman (2001) enfatizam o diálogo como fundamental para a dignidade humana. Práticas dialógicas indicam o caminho para a reflexão sobre os problemas que precisam de soluções e medeiam mudanças de compreensões e atitudes.

Bauman (2000), ao tratar da *Modernidade Líquida*, alerta para o enfraquecimento dos laços sociais e o aumento da insegurança nas relações humanas. Nas escolas, esse fenômeno se manifesta em dificuldades de convivência, isolamento, intolerância e fragmentação do coletivo. Os Círculos de Paz atuam como resistência a essa liquefação, pois resgatam o valor da escuta compartilhada e da construção conjunta de sentido. A prática regular desses círculos, em vez de eventos pontuais, contribui para o enraizamento de uma cultura escolar de pertencimento e responsabilidade mútua, que pode superar a lógica do individualismo e da indiferença. Além disso, Mello (2017) evidencia que os Círculos favorecem o protagonismo juvenil, ao oferecer espaços seguros para a manifestação de sentimentos, angústias e ideias. A juventude escolarizada contemporânea é marcada por paradoxos: ao mesmo tempo que é hiperconectada e exposta a discursos múltiplos, enfrenta profundas solidões afetivas e identitárias. Nesse sentido, a experiência dos Círculos permite reconstruir vínculos sociais e afetivos, rompendo com silenciamentos impostos por culturas escolares autoritárias ou despersonalizantes. Essa abordagem está em consonância com a pedagogia freireana, que entende a educação como ato de coragem e como prática de liberdade.

A articulação com outras ferramentas, como a Comunicação Não-Violenta (CNV) e o diálogo permanente, complementa a metodologia dos Círculos, ampliando a capacidade de mediação de conflitos e promovendo um ambiente escolar seguro, acolhedor e inclusivo. No próximo subcapítulo, será abordada a Comunicação Não-Violenta (CNV) como uma ferramenta essencial para a construção de um clima escolar de compreensão, diálogo e solidariedade. Exploraremos seus princípios fundamentais, como a observação sem julgamento, a expressão autêntica de sentimentos e necessidades, e a escuta ativa. Além disso, discutiremos de que maneira a CNV pode contribuir para a resolução de conflitos, o fortalecimento do vínculo entre educadores/as e alunos/as e a promoção de uma cultura de diálogo e cooperação na escola.

4.2 Comunicação Não-Violenta

A Comunicação Não-Violenta (CNV), proposta por Marshall Rosenberg (2006), é uma abordagem poderosa que visa promover a resolução pacífica de conflitos e a criação de relacionamentos mais empáticos, tanto no ambiente pessoal quanto no profissional. A CNV se baseia em princípios de respeito, escuta ativa e expressão honesta das necessidades, sem recorrer a julgamentos ou críticas. Nesse contexto, a prática da CNV ganha relevância nas esferas educacional e organizacional, como um meio de mediação de conflitos e de promoção de ambientes mais colaborativos.

De acordo com Lopes (2023), a aplicação da mediação de conflitos pode ser altamente potencializada quando se utiliza a CNV. A comunicação efetiva, que compreende tanto a escuta quanto a expressão das necessidades, é essencial para transformar a dinâmica de relacionamentos, especialmente em ambientes nos quais laços profissionais se entrelaçam. Lopes (2023, p. 102) afirma que “[...] a mediação propiciada pela CNV busca, antes de tudo, estabelecer um espaço de acolhimento, onde as partes possam se ouvir e se entender”. Esse tipo de comunicação pode transformar a percepção de cada parte envolvida, garantindo que as necessidades de todos/as sejam ouvidas e consideradas.

Além disso, no ambiente escolar, a Comunicação Não-Violenta pode ser uma ferramenta fundamental para lidar com os impactos da violência física e psicológica entre alunos/as. Lacerda *et al.* (2024) discutem a complexidade desses impactos e destacam que é preciso criar espaços nos quais o diálogo construtivo, guiado pela CNV, permita a reconstrução das relações entre os estudantes. Os autores observam que “[...] a CNV, quando aplicada,

contribui para a transformação da cultura escolar, promovendo a empatia e a compreensão mútua, fundamentais para a resolução dos conflitos” (Lacerda *et al.*, 2024, p. 9).

Durante a qualificação, a banca destacou que a mediação é uma possibilidade importante no contexto escolar, mas que, isoladamente, pode não ser suficiente. Assim, enfatizou a relevância de se criar espaços de ambiência nas escolas que favoreçam o bem-estar, o sentimento de pertencimento e a construção de uma cultura de paz no ambiente educativo. Como exemplo inspirador, mencionou a experiência de uma escola que desenvolveu um projeto voltado à inteligência emocional, o qual resultou na criação de uma cultura ampla de educação para a paz dentro da escola. Nesse espaço, o cuidado com as emoções está nos detalhes. Há, por exemplo, uma *árvore das emoções*, que convida os/as estudantes a expressarem seus sentimentos e a refletirem sobre eles, acompanhada por uma ambientação sonora calma e acolhedora em todo o espaço escolar. Essa iniciativa demonstra como é possível promover uma cultura de escuta, empatia e acolhimento dentro do espaço educativo. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o trabalho com mediação de conflitos pode articular-se à construção de uma ambiência escolar positiva, complementando-se em um contexto mais amplo de promoção da Comunicação Não-Violenta.

Por outro lado, a teoria de Gadamer (2002) sobre a hermenêutica filosófica oferece uma base sólida para entender como as práticas de CNV podem ser complementadas por um processo interpretativo que reconhece o papel da linguagem e da história na construção do sentido de uma conversa. Gadamer (2002, p. 134) argumenta que “[...] o diálogo não é simplesmente uma troca de informações, mas um encontro entre duas perspectivas, que deve ser orientado por uma busca pela verdade conjunta”. Essa perspectiva pode ser fundamental ao aplicar a CNV, pois reconhece que os conflitos são mais do que desacordos superficiais: são questões profundas que exigem compreensão e uma leitura atenta das necessidades de todos os envolvidos.

A CNV também se conecta com a ideia de Bauman (2008), que discute a sociedade individualizada, ao enfatizar que, na atualidade, as relações humanas tendem a ser fragmentadas e guiadas por interesses pessoais. Para Bauman (2008, p. 50), a “[...] falta de conexão genuína e a superficialidade nas relações tornam os conflitos mais difíceis de resolver, uma vez que cada indivíduo vê o mundo apenas de sua própria perspectiva”. Nesse contexto, a CNV se destaca como uma prática que busca resgatar a comunicação autêntica, capaz de construir pontes entre perspectivas individuais e promover a reconstrução de laços sociais.

Portanto, a aplicação da Comunicação Não-Violenta, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos, facilita a resolução de conflitos e contribui para a formação de uma cultura de paz e compreensão mútua, essencial em tempos de relações cada vez mais individualizadas e polarizadas.

A seguir, abordaremos o conceito de diálogo que, especialmente no contexto educacional e na mediação de conflitos, desempenha um papel essencial na construção de relações interpessoais mais saudáveis e no enfrentamento dos desafios sociais contemporâneos. Em um mundo cada vez mais marcado pela fragmentação e pela individualização das relações, como destacado por Bauman (2008), o diálogo surge como uma ferramenta indispensável para a resolução pacífica de conflitos e para a promoção de uma convivência mais solidária e compreensiva. O próximo subcapítulo abordará a importância dessa prática no contexto escolar e na mediação de conflitos, destacando suas implicações tanto teóricas quanto práticas, com base em diferentes abordagens filosóficas e metodológicas.

4.3 Diálogo permanente como ação pedagógica

O diálogo pode ser definido como uma interação comunicativa baseada na troca de ideias, experiências e perspectivas, com o objetivo de promover o entendimento mútuo e construir conhecimentos coletivamente. Segundo Freire (1996), o diálogo é essencial para a educação libertadora, pois envolve uma relação horizontal entre os sujeitos, baseada no respeito e na escuta ativa. O autor destaca que “[...] não há diálogo se não há um profundo amor pelo mundo e pelos homens”, e que ele deve ser permeado por humildade, fé nos outros e pela criticidade (Freire, 1996, p. 107). Além disso, o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1981) reforça a ideia de que o diálogo é o núcleo das relações humanas, sendo um processo dinâmico em que os sentidos são cocriados por meio da interação. Assim, o diálogo não é apenas uma técnica, mas um elemento transformador que transcende a comunicação superficial, tornando-se essencial para a educação, a mediação de conflitos e a construção de relações significativas

O diálogo é a base das metodologias ativas, pois promove a interação, a escuta ativa e a troca de ideias entre alunos/as e professores/as, permitindo uma aprendizagem colaborativa e significativa. O diálogo é um pilar essencial nas metodologias ativas, pois é por meio dele que se constrói um ambiente de aprendizagem colaborativo, investigativo e significativo. Essa abordagem, que privilegia relações horizontais e o protagonismo dos sujeitos na construção do

conhecimento, é defendida por diversos estudiosos da educação, incluindo José Morán (2000), que, ao abordar as metodologias ativas, ressalta que elas promovem um ensino de qualidade ao colocar o/a estudante no centro do processo, incentivando-o/a a investigar, levantar hipóteses e buscar soluções para problemas reais.

A mediação de conflitos depende, fundamentalmente, do diálogo como ferramenta para estabelecer uma comunicação efetiva entre as partes envolvidas, promovendo a escuta ativa, a empatia e a busca por soluções coletivas. O diálogo cria pontes por meio das quais os conflitos podem ser compreendidos em sua complexidade e tratados de maneira construtiva, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e cooperativo.

As metodologias ativas, na acepção de Morán e na epistemologia freireana, incentivam a participação dos/as estudantes e criam espaços de escuta e fala, nos quais podem compartilhar suas dúvidas, perspectivas e conhecimentos. Essa interação, mediada pelo/a educador/a, fortalece o processo de construção do conhecimento por meio do ensino e da aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e integrador. José Morán (2000) sublinha que o aprendizado ativo não se restringe à aquisição de conteúdos, mas se expande para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a capacidade de trabalhar em equipe e a resolução de conflitos, habilidades que são profundamente fortalecidas pelo diálogo.

As metodologias ativas nos proporcionam este entendimento a partir da realidade dos/as alunos/as, de problemas reais, de desafios, de projetos pessoais, de vida e de aprendizagem. Nessa dinâmica, os/as alunos/as aprendem, envolvem-se e se interessam mais. Desta forma, avançam em um conhecimento não superficial, mais profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. Morán (2000) afirma que cada estudante, de maneira direta ou indireta, busca respostas para suas inquietações mais profundas, conectando-as ao seu projeto de vida e à visão que tem do futuro.

Como educadores/as, não é indicado que nos centremos em uma educação bancária, de transmissão de conhecimento e conteudista, mas, sim, precisamos orientar os/as educandos/as em seus projetos profissionais e de vida. Pensando nesta educação de qualidade, científica e humanista, perguntamo-nos sobre os desafios — e são inúmeros. Os/as educadores/as necessitam de competências e habilidades fundamentais, para as quais não estão sendo preparados/as. É preciso buscar educandos/as que sejam protagonistas do saber, considerando que os seus interesses, necessidades e curiosidades sejam levados em conta, o que acaba por ir muito além da sala de aula. Isso demanda habilidades dos/as docentes em vários sentidos, desde a motivação, seleção e interpretação, entre outros.

Buscamos pensar: que escola queremos? Pensar neste exercício de cidadania, no qual a escola possa propor processos que valorizem o respeito, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Procuramos por uma escola que possibilite ao/à estudante pensar no seu projeto de vida, pensar como uma atividade coletiva, pois precisamos de outras pessoas para executar nossos planos e atingir nossas metas. Na escola que queremos, a educação que buscamos pensa em planejamento, flexibilidade, educadores/as que compartilhem conhecimentos e ajudem os/as educandos/as a ressignificar vivências, encorajando seus sonhos. Por meio dos escritos de Alfredo Veiga-Neto (2002, p. 272), “é preciso ir além dos porões”, o que traz a metáfora da nossa primeira morada. Veiga-Neto (2002) compreende que devemos conhecer a nossa casa, que devemos ir além dos porões, conhecer os alicerces que sustentam as práticas de educação cotidianas. Pensando na educação, nas origens e fenômenos educacionais. Descer aos porões para ir a favor dos nossos interesses. Pensar em nosso papel social enquanto educadores/as. Assim como cita Veiga-Neto (2002, p. 272), “é que não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar”.

Nesse sentido, o diálogo se torna indispensável no contexto das metodologias ativas, pois estas priorizam a participação ativa dos/as estudantes na construção do conhecimento. Ao proporcionar um ambiente no qual a escuta e a troca de ideias são valorizadas, as metodologias ativas podem ampliar o engajamento dos/as alunos/as e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, argumentação e resolução de conflitos. Por meio do diálogo, os/as estudantes são estimulados/as a refletir criticamente, colaborar com os/as colegas e explorar diferentes perspectivas, transformando o aprendizado em um processo coletivo e significativo. Essa abordagem ressignifica o papel do/a professor/a, que se torna um mediador/a do conhecimento, e do/a aluno/a, que assume o protagonismo em seu percurso educativo.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2004, p. 29).

Pensar em uma escola de qualidade significa colocar o/a aluno/a no centro do processo, como protagonista de sua própria aprendizagem — um pássaro que possa voar, um/a

educando/a capaz de sonhar e refletir sobre as indagações que marcam seu dia a dia. E os nossos desafios enquanto educadores/as? São inúmeros, exigindo que busquemos e lutemos por nossas causas em meio a tantas dificuldades. Quais alternativas são viáveis para garantir essa educação de qualidade? Uma escola capaz de assumir o seu papel, oferecendo novas experiências e oportunidades aos/às educandos/as, ou uma gaiola que aprisiona sonhos?

Quando os/as alunos/as chegam à escola com demandas próprias, é necessário ouvi-los/as atentamente, perceber o que trazem e o que necessitam. É essencial sentir a aula, captar o clima da sala e as interações que ali ocorrem. Agindo dessa forma, como cientistas sociais, conseguimos enxergar a escola como um espaço social complexo, no qual os/as alunos/as são sujeitos ativos, inseridos em contextos culturais, históricos e emocionais que influenciam suas experiências escolares.

No entanto, os/as professores/as estão sobrecarregados/as com funções do Estado, muitas delas burocráticas apenas, sem efetividade no cotidiano educativo, como preenchimento de relatórios, registros de frequência, avaliações padronizadas, acompanhamento de programas educacionais e exigências administrativas que nem sempre dialogam com a realidade da sala de aula, com as necessidades estudantis e das comunidades, distantes dos contextos sócio-históricos e político-econômicos, afastadas das relações vitais, da justiça social, da dignidade humana e do campo da educação. Essas demandas burocráticas, muitas vezes pensadas por tecnocratas que definem o currículo de forma centralizada, limitam a liberdade docente e a possibilidade de responder às necessidades dos/as alunos/as de maneira criativa e contextualizada.

Alvin Toffler, ao dialogar com líderes como Bill Clinton, alertava que as escolas não estavam preparadas para a inovação, pois o currículo predominante era fabril e não crítico. Um currículo fabril segue a lógica da produção industrial, segmentado por horários e disciplinas. Ele prioriza o cumprimento de tarefas e atividades isoladas, em vez do desenvolvimento integral do sujeito. Nas escolas contemporâneas, ou naquilo que podemos chamar de *Modernidade Líquida*, a rotina do/a aluno/a muitas vezes reflete esse modelo: ele/a entra na escola às 7h30, realiza atividades de forma fragmentada e pouco integrada, sem espaço para interação entre saberes ou para o desenvolvimento da autonomia crítica.

A partir da escuta ativa dos/as alunos/as, é possível repensar o currículo como um projeto educativo integrado, que articule diferentes áreas do conhecimento, valorize a construção coletiva de saberes e contemple a dimensão emocional e social da aprendizagem. O ato de planejar o currículo, portanto, não deve se reduzir a organizar atividades ou conteúdos;

trata-se de pensar a escola como espaço de formação integral, refletindo sobre para que ela serve, como ela deve se organizar e como os/as alunos/as podem ser protagonistas de sua própria aprendizagem.

Diante das contribuições da banca examinadora, foram incorporadas reflexões sobre o papel das tecnologias digitais como mediadoras do diálogo, integradas à aplicação de metodologias ativas. Conforme Morán (2000), essas metodologias implicam deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, tornando o/a estudante protagonista de seu processo formativo e o/a professor/a um/uma mediador/a que cria condições para a autonomia e o diálogo.

Nesse mesmo sentido, Dewey (1959) já defendia que o aprendizado se consolida pela experiência e pela ação reflexiva, em um processo no qual o sujeito constrói o conhecimento de forma participativa e contextualizada. Essa perspectiva fundamenta as abordagens contemporâneas que valorizam o fazer, o experimentar e o pensar coletivamente, superando a lógica da transmissão vertical do saber.

Historicamente, a escola constituiu-se como um espaço de centralidade do mestre, guardião do saber, enquanto os/as alunos/as assumiam um papel passivo na escuta e reprodução do conhecimento. Como destaca Lévy (1993), há cerca de dois mil anos, a escola permanece como o *lugar do mestre*, evidenciando a necessidade urgente de ressignificar essa estrutura diante das transformações culturais e tecnológicas contemporâneas. Nesse contexto, as *salas silenciadas* de outrora devem ceder lugar a espaços de escuta, diálogo e participação ativa, onde o conhecimento se constrói de forma colaborativa e mediada pela interação.

Essa ressignificação pode se concretizar, também, com o apoio das tecnologias digitais, que têm condições de potencializar o diálogo e ampliar as possibilidades de interação nas salas de aula, favorecendo a participação ativa dos/as estudantes e a escuta sensível entre pares. Nesse sentido, compreendemos que ferramentas como *blogs*, *Padlet* e outras plataformas colaborativas permitem que os/as estudantes expressem sentimentos, compartilhem experiências e reflitam sobre temas significativos de sua realidade, como questões relacionadas à identidade, aos sonhos, aos medos e ao modo como se sentem ao chegar à escola.

Além disso, o currículo do Ensino Fundamental I deve ser pensado como um instrumento de mediação e organização do trabalho pedagógico, centrado na escuta ativa dos/as estudantes. Isso implica que a seleção de conteúdos, atividades e estratégias de avaliação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca compreender os interesses, experiências e necessidades dos/as alunos/as, promovendo um aprendizado significativo e ético. Nesse sentido, como destaca Libâneo (2004, p. 72), “o currículo é o conjunto de experiências de

aprendizagem sistematicamente planejadas pela escola para o desenvolvimento integral do/a aluno/a, articulando saberes, práticas e valores em função de objetivos educacionais”.

Na práxis, isso se concretiza ao envolver os/as estudantes nas decisões da escola, permitindo que participem de projetos, escolha de temas, regras de convivência e organização de atividades, tornando-os/as protagonistas do seu processo educativo. Um currículo centrado na escuta favorece a construção de relações interpessoais mais saudáveis, a autonomia dos/as estudantes e a corresponsabilidade na convivência escolar, integrando-se de forma orgânica às práticas de mediação de conflitos e às metodologias ativas, nas quais o diálogo, a participação e a reflexão conjunta são elementos centrais.

Dessa forma, as tecnologias digitais deixam de ser apenas recursos e passam a atuar como mediadoras sensíveis, capazes de promover vínculos, favorecer a expressão de aspectos subjetivos e emocionais dos/as alunos/as e reconhecer suas trajetórias e necessidades individuais. Essa prática evidencia que o diálogo, mediado pelas tecnologias, não se restringe à dimensão cognitiva, mas alcança também a esfera socioemocional. A tecnologia deixa de ser apenas um recurso e passa a atuar como uma mediação sensível, promotora de vínculos e alinhada aos princípios de uma educação inovadora e humanizadora.

No âmbito da mediação de conflitos escolares, o diálogo desempenha um papel transformador, pois possibilita que os/as alunos/as reconheçam diferentes perspectivas, articulem suas necessidades e encontrem, em conjunto, soluções que atendam a todos/as os/as envolvidos/as. Essas práticas, baseadas no diálogo, vão além da resolução pontual de conflitos: educam os/as estudantes para a convivência pacífica e promovem valores como respeito, solidariedade e autonomia/emancipação.

Os conflitos, em suas múltiplas dimensões interpessoais, intrapessoais, sociais e institucionais, não se restringem a contextos locais, como aqui no Sul do Brasil, mas expressam desafios universais vivenciados pela humanidade em diferentes tempos e culturas. Conforme Galtung (1990), a paz não é apenas ausência de conflito, mas um processo dinâmico de transformação das relações humanas, que envolve empatia, diálogo e reconhecimento mútuo. Pensadores como Morin (2000) e Freire (1996) reforçam que a educação precisa assumir o papel de reconstrução das relações humanas, promovendo a consciência de si e do/a outro/a, a corresponsabilidade e o respeito à diversidade. Assim, as preocupações com as relações interpessoais e intrapessoais ultrapassam fronteiras geográficas e constituem um movimento global em prol de uma cultura de paz, que pode se evidenciar por iniciativas como a *University for Peace* (UPEACE), criada pela ONU, e o movimento *Peace on Earth by 2030*, os quais

articulam esforços internacionais em torno da formação humana integral e da convivência ética, além dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e das metas previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), prorrogado por mais um ano.

Nessa perspectiva global, iniciativas internacionais também têm se destacado no fortalecimento da cultura de paz mediada pela tecnologia. O movimento *Peace on Earth by 2030* exemplifica uma articulação global de educação para a paz que conecta métodos lúdicos, tecnologia e cooperação internacional. Por meio do *Peace Game*, a proposta convida os/as participantes a engajarem-se em práticas estruturadas, como *Empowerment*, *Oneness*, *Unity*, *Cooperation*, *Abundance*, *Love e Faith*, que visam transformar não apenas o aprendizado individual, mas também o tecido social das comunidades. Conforme o *Peace on Earth by 2030* (s.d.), essas ações integram uma abordagem colaborativa e inspiradora de construção da paz, unindo inovação tecnológica e valores humanos universais.

Esse tipo de iniciativa oferece inspiração para a implementação de práticas mediadoras no âmbito escolar, demonstrando como a mediação de conflitos pode ser ampliada e potencializada pela ação colaborativa, pelo uso de tecnologias e pelo engajamento da comunidade como um todo.

Além dessas ações, é importante destacar a instituição de caráter internacional *University for Peace – UPEACE*, criada pela Organização das Nações Unidas em 1980, na Costa Rica, com a missão de formar profissionais e pesquisadores/as comprometidos/as com a educação para a paz e a resolução de conflitos. Sua atuação busca promover o diálogo intercultural, a sustentabilidade e a cooperação entre os povos, servindo como referência mundial para projetos educacionais que visam fortalecer a cultura da paz em contextos escolares e comunitários.

A partir dessa inspiração global, a prática educativa assume um papel fundamental na concretização de ideais de promoção da paz, da cultura da paz e da paz nas relações educacionais e escolares, traduzindo-os em experiências cotidianas de convivência e aprendizagem. Seja na sala de aula ou em contextos de mediação de conflitos, com ou sem o uso de tecnologias, o diálogo emerge como elemento essencial, garantindo que o aprendizado e a convivência sejam marcados por profundidade, empatia e transformação. Esse movimento, alinhado às ideias de Morán (2000), transforma o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva, no qual o aprendizado é fruto de trocas dialógicas, da prática ativa e da mediação efetiva de conflitos.

Nessa direção, é importante destacar que o cenário educacional brasileiro vem sendo impulsionado por diferentes iniciativas que buscam fortalecer uma educação inovadora, dialógica e voltada à cultura de paz. Entre elas, destacam-se o *Fórum das Universidades pela Paz*, o projeto *Construindo Acordos, Preservando Relações* e as ações vinculadas ao *Fórum Nacional de Metodologias Ativas*, que reúnem experiências e práticas voltadas à mediação de conflitos, ao uso de tecnologias digitais e à formação docente voltada à escuta sensível e ao protagonismo estudantil.

Esses espaços configuram-se como redes de articulação entre universidades, escolas e centros de pesquisa, promovendo o compartilhamento de experiências inovadoras que integram a dimensão tecnológica, emocional e ética da educação. Ao evidenciarem práticas bem-sucedidas, essas iniciativas reforçam a importância de compreender a tecnologia não apenas como instrumento, mas como mediação humanizadora e promotora do diálogo, coerente com os princípios da educação para a paz e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 e o ODS 16, que buscam, respectivamente, *garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas*, e *promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e todas e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis*, como expressa a ONU (2025).

O capítulo a seguir trata das políticas públicas educacionais voltadas à resolução de conflitos nas escolas, aprofundando a compreensão do papel dessas políticas na promoção de ambientes escolares mais pacíficos, inclusivos e colaborativos. Exploramos como a construção de pontes entre família, escola e comunidade pode potencializar ações integradas para lidar com as tensões e desafios que emergem no cotidiano escolar. Analisamos, também, documentos e diretrizes nacionais e internacionais — como a Agenda 2030, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que orientam e fundamentam a formulação e implementação de políticas públicas que visam à promoção da cultura de paz, do respeito mútuo e do desenvolvimento integral dos estudantes. O capítulo discute, ainda, as estratégias para capacitação dos educadores e a importância de políticas que abordem a prevenção da violência, o *bullying* e o fortalecimento dos vínculos interpessoais, na perspectiva construtiva de um ambiente escolar seguro e acolhedor para toda a comunidade educativa.

4.4 Produção de material didático: *O Menino e Sua Missão*

Na perspectiva da proposta de construção deste texto dissertativo e de seus objetivos, e em decorrência das reflexões, aprofundamentos e amplitudes alcançados, apresenta-se um texto, de autoria da mestrandia, que elabora um produto educacional que alia teoria e prática: o livro infantil *O Menino e sua Missão*. O material didático foi concebido para crianças do Ensino Fundamental I, com idade aproximada de oito anos, utilizando uma linguagem acessível, ilustrações e narrativa envolvente, de modo a atender às necessidades cognitivas e emocionais dos/as estudantes. O conteúdo alinha-se à proposta de mediação de conflitos e cultura de paz na escola, como caminhos para a construção de uma sociedade harmônica e madura para conviver com as diferenças, sem distinções, e criar ambientes propícios ao crescimento intelectual, emocional, científico e humanista.

A história acompanha Enzo em uma missão educativa, junto aos seus amigos e às suas amigas, para despertar a empatia, o perdão, a escuta ativa e a resolução de conflitos. Por meio das experiências vivenciadas pelos personagens, as crianças compreendem a importância de ouvir diferentes pontos de vista, pensar de maneira criativa para solucionar desentendimentos e perceber que desafios podem ser superados com amizade, compreensão e diálogo. Essa abordagem conecta-se diretamente aos conceitos de acolhimento, convivência e cultura de paz, que fundamentam a pesquisa da dissertação em questão e evidencia a relação entre práticas pedagógicas e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

O objetivo geral do material é promover um ambiente escolar seguro, saudável e acolhedor com condições de despertar contribuições na direção da construção de uma cultura de respeito e valorização das relações interpessoais e intrapessoais. Dessa forma, o livro não atua apenas na resolução de conflitos específicos, mas também na prevenção e no desenvolvimento de competências socioemocionais para proporcionar aos/as alunos/as, habilidades para compreender e gerenciar emoções, respeitar a outra pessoa e estabelecer relações saudáveis. Entre os objetivos específicos, destacamos a possibilidade de identificar diferentes tipos de conflitos escolares, desenvolver habilidades de resolução pacífica, promover a comunicação assertiva e a escuta ativa, incentivar a empatia e a compreensão mútua, fortalecer relações interpessoais e desenvolver habilidades intrapessoais, como a autoconsciência e a autorregulação emocional.

O público-alvo são alunos/as das séries iniciais. Porém, o material também se destina a professores/as, mães e pais, na perspectiva de formar uma rede de apoio educacional e

emocional. Enquanto os/as alunos/as se beneficiam da aprendizagem lúdica e reflexiva, os/as professores/as incorporam o livro às suas práticas pedagógicas, promovendo discussões e atividades que estimulam o pensamento crítico, a colaboração e a gestão de conflitos. Os pais e as mães, por sua vez, reforçam em casa os conceitos trabalhados, fortalecendo o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Entre os parceiros institucionais, estão a URI – Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, o ilustrador Marcos Malacarne e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, de Horizontina, no Rio Grande do Sul.

A produção textual da obra segue uma metodologia estruturada, alinhada aos objetivos do mestrado em educação – PPGEDU/URI. Na fase de planejamento, foram identificadas necessidades específicas dos/as estudantes, relacionadas à convivência, inclusão, exclusão e conflitos escolares. O desenvolvimento contemplou a elaboração do conteúdo, atividades pedagógicas e recursos visuais, com revisão do orientador e refinamentos após testes práticos. A produção final incluiu versões digitais e impressas, garantindo acessibilidade e aplicabilidade diversificada.

A implementação do material na escola foi acompanhada por avaliação contínua e observações, também sob a perspectiva autopoietica, que dispensam entrevistas e permitem analisar impactos nas relações interpessoais e intrapessoais, tanto entre estudantes quanto entre docentes, bem como na promoção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. A expectativa é que o material contribua para a promoção de uma cultura de paz e respeito, fortalecendo competências socioemocionais e incentivando práticas colaborativas. No âmbito científico, o livro oferece dados e experiências para novas pesquisas sobre resolução de conflitos, bem-estar emocional e desenvolvimento socioemocional. Educacionalmente, o material atende à demanda contemporânea de prevenção de conflitos e promoção de convivência harmoniosa, oferecendo ferramentas práticas para professores/as, alunos/as e famílias.

O produto educacional, elaborado em paralelo às reflexões desta dissertação, incorpora inovações acadêmicas, tecnológicas, teóricas e pedagógicas, integrando atividades lúdicas aplicadas em sala de aula, versões digital e impressa para maior engajamento, e uma abordagem interdisciplinar entre psicologia, educação e desenvolvimento emocional. Além disso, o material apresenta flexibilidade para diferentes contextos escolares e pode possibilitar sua adaptação às realidades específicas de cada turma. Ao engajar os/as alunos/as de forma interativa, promove protagonismo, autonomia e desenvolvimento integral, alinhando-se aos

princípios de uma educação contextualizada e problematizadora, como defendido por Freire (1996), ao considerar a realidade de estudantes e favorecer aprendizagens significativas e transformadoras.

O livro foi concebido para integrar, de maneira prática, os conceitos teóricos discutidos ao longo da dissertação, funcionando como um instrumento pedagógico inovador capaz de transformar conceitos abstratos de convivência e resolução de conflitos em experiências concretas e significativas para os/as alunos/as. A proposta também inclui orientações para professores/as, mães e pais, permitindo que as práticas lúdicas sejam estendidas para além da sala de aula e promovam uma rede de apoio educacional e emocional consistente.

A produção considera não apenas a receptividade das crianças, mas também a eficácia na promoção de comportamentos colaborativos, empatia e capacidade de resolução de conflitos. Essa análise permite ajustes contínuos, garantindo que o produto final seja adequado às necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos/as estudantes. Representa, ainda, uma contribuição acadêmica e prática ao unir inovação pedagógica, fundamentação teórica e relevância social. Funciona, igualmente, como recurso estratégico para a formação de uma cultura de paz e para o fortalecimento das competências socioemocionais no contexto escolar. Espera-se que o livro contribua para a redução de conflitos e para o fortalecimento das relações saudáveis entre os/as alunos/as, além de promover bem-estar emocional, harmonia, diálogo e solidariedade. Desse modo, favorece a segurança psicológica e o aprendizado científico e humanista. Muitos conflitos possuem causas profundas e invisíveis, sendo essencial abordá-los de forma preventiva e educativa. O conteúdo completo do livro **O Menino e sua Missão** encontra-se disponível no Apêndice A desta dissertação.

5. CONSTRUINDO PONTES: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS

Construir pontes é a metáfora que adotamos nesta pesquisa para representar o caminho necessário à construção de soluções para os conflitos no ambiente escolar. Trata-se de uma abordagem que visa estabelecer relações positivas, fundamentadas no diálogo, na empatia e no respeito mútuo, elementos essenciais para criar conexões significativas entre educadores/as e educandos/as. Ao construir pontes, buscamos superar barreiras que, muitas vezes, se interpõem nas relações escolares, promovendo aproximação entre os sujeitos e fortalecendo vínculos que sustentam a convivência harmônica, sadia e de paz.

Nesse movimento, é importante reconhecer que a cultura de paz é um compromisso global. Em abril de 2025, a Organização das Nações Unidas destacou, em seu portal de notícias, a celebração do *Dia Internacional da Consciência*, com o propósito de “promover uma cultura de paz com amor e consciência”. A ONU enfatiza que o desenvolvimento humano sustentável exige empatia, respeito mútuo e solidariedade, princípios que devem ser cultivados nas instituições educativas desde a infância (ONU, 2025). Essa iniciativa global reforça a urgência de fortalecer políticas e práticas que eduquem para a paz e a convivência, articulando ações locais com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial o ODS 16, que propõe a promoção de sociedades pacíficas, justas e inclusivas.

A partir dessa perspectiva global, o Brasil tem desenvolvido políticas e iniciativas alinhadas a esse ideal, reconhecendo o papel transformador da escola e das práticas educativas no fortalecimento da paz e da cidadania. Tais políticas, ao alcançarem o espaço escolar, demandam uma compreensão que ultrapasse os limites normativos e alcance a dimensão humana da educação.

Essa construção simbólica e concreta exige uma compreensão integral do contexto educacional, o que nos conduz à adoção de uma perspectiva holística - uma visão que considera o ser humano em sua totalidade, e não em fragmentos. Enxergar o/a educando/a como um sujeito pleno envolve reconhecer suas dimensões sociais, emocionais, físicas, culturais e intelectuais, respeitando suas necessidades e potencialidades. O escritor Rafael Yus (2022) destaca que o holismo, oriundo do termo grego *holon*, refere-se a sistemas integrados que não podem ser compreendidos apenas pela soma de partes. Em consonância com esse pensamento, recorreremos também à epistemologia da complexidade proposta por Edgar Morin, compreendida

aqui por meio da leitura de Cassol e Silva (2019), como chave teórica para entender a dinâmica relacional, multifacetada e interdependente dos processos educativos.

Seguimos com o pensamento de que o/a aluno/a é um ser integral e de que muitos fatores externos ao ambiente escolar influenciam e impactam o seu processo de aprendizagem. Tais elementos podem gerar conflitos dentro da escola, além de tensões pessoais internas, de cunho psíquico e cognitivo, e externas, manifestadas no comportamento.

Alguns aspectos que a mestranda vivenciou em sua prática pedagógica revelam que os fatores externos ao ambiente escolar podem ser: fatores familiares (separação de pais e mães, familiares usuários de drogas, abandono de lar por parte da mãe ou pai, entre outros) e fatores socioemocionais (dificuldades financeiras, pois a família pode ter dificuldade para adquirir produtos necessários à sua sobrevivência e qualificação da vida, entre outros).

Como estamos trabalhando essa reflexão, os conflitos escolares podem ter origem em diversas perspectivas, não somente dentro da escola. Para que o processo de resolução de conflitos ocorra, compreendemos ser necessário que a família, a escola e a comunidade em geral caminhem juntas. Resolver conflitos escolares de forma construtiva é pensar na escola como um ambiente que promova o diálogo, as discussões produtivas, o senso de responsabilidade, de respeito e de empatia. Um ambiente em que todos/as se sintam valorizados/as.

As políticas públicas educacionais voltadas à resolução de conflitos dentro das escolas surgem com esse desafio, como uma resposta aos conflitos ou problemas enfrentados pela sociedade, com o intuito de resolver ou tentar solucionar conflitos ou questões/problemas. De acordo com diversos estudos, políticas públicas são planos de ação nos quais os/as agentes políticos/as interpretam e definem quais problemas devem ser tratados. Um problema público deve ter relevância e impacto mensurável para a população (Durell; Elliot, 2008; Carneiro *et al.*, 2010).

Ao longo de décadas, o conceito de políticas públicas sofre redefinições, o que faz com que não exista apenas uma definição para sua interpretação. Savio Raeder (2015, p. 123) expressa que “há muitas definições sobre o que são políticas públicas, diversos são os autores brasileiros que se propõem a contribuir na delimitação do termo”. Para Thomas Dye (1984, p. 13), política pública seria “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Nesse contexto, são as atitudes e decisões que o governo toma em relação aos problemas enfrentados. O autor Leonardo Secchi (2013, p. 01), em seus estudos, ressalta que “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção

e atuação dessas decisões”. Para Secchi (2013), a política pública tem atores e atrizes governamentais como protagonistas na formulação das políticas.

Nesse viés, as políticas públicas, dentro das escolas, têm o objetivo de resolver os problemas do mundo da educação, promover uma cultura de respeito, paz e convivência harmoniosa, e de empreender no sentido de uma sociedade mais justa, pacífica e inclusiva. Como observou a Professora Dra. Elisabete Cerutti, na banca de qualificação, os apontamentos apresentados neste estudo indicam caminhos importantes para levar às escolas a intencionalidade do que e de como caminhar. Ela sugeriu a inclusão de um recorte sobre a construção de políticas públicas municipais, evidenciando como a rede escolar pode se articular para implementar a mediação de conflitos de forma integrada e promover impacto positivo em toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, buscamos a rede municipal de Horizontina-RS, onde já se encontra implantada a metodologia dos Círculos de Construção de Paz como política pública municipal. A iniciativa vai além de uma prática pedagógica isolada. Configura-se, portanto, como uma política educacional voltada à promoção da paz, ao fortalecimento das relações interpessoais e à mediação de conflitos dentro das escolas. Ao formalizar e sistematizar a utilização dos Círculos, a Lei nº 4.021/2021 busca criar condições para que estudantes, educadores/as, famílias e comunidade atuem de forma articulada, no sentido de promover ambientes educativos inclusivos, colaborativos e seguros.

A implementação dessas políticas em toda a rede municipal de Horizontina permite que os efeitos positivos da mediação e da cultura de paz se ampliem para além de cada escola, atingindo o município como um todo. Estudantes desenvolvem protagonismo, empatia e senso de responsabilidade, enquanto os/as profissionais da educação atuam de maneira integrada, fortalecendo vínculos e construindo práticas compartilhadas. Assim, a política municipal não só enfrenta conflitos pontuais, mas consolida uma rede escolar mais coesa, capaz de transformar a convivência e criar uma cultura de paz duradoura em todo o território educacional do município.

Conforme Camila Praissler e Claudionei Cassol (2023), a formulação de propostas educacionais voltadas à promoção de uma cultura de paz nas escolas é uma estratégia para mitigar os conflitos presentes no mundo líquido em que vivemos. Essas iniciativas estão alinhadas às diretrizes da UNESCO e à Agenda 2030, cujas metas incluem a promoção da paz, da justiça e de instituições eficazes, visando sociedades pacíficas e inclusivas, o

desenvolvimento sustentável, o acesso equitativo à justiça e a construção de instituições responsáveis e inclusivas.

Essa proposta, a Agenda 2030, não é uma política pública em si, mas a possibilidade de abrir ramificações e influenciar diversas políticas públicas educacionais, sendo que seus objetivos e metas são estabelecidos pelas Nações Unidas no que se refere à educação de qualidade. As Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) são políticas públicas que preveem que as pessoas tenham formação integral e abordam questões qualitativas referentes à Educação Básica no Brasil.

É nesse sentido que compreendemos a meta sete do PNE. Ela tem o objetivo de:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

Essa política pública nacional, o PNE, desempenha um papel fundamental na mediação de conflitos, auxiliando a criar um ambiente escolar seguro, com a promoção da prevenção ao *bullying*, da educação para a paz, dos direitos humanos e de espaços para o diálogo, visando fortalecer vínculos e cultivar a formação integral das crianças. A preocupação das escolas é fazer com que os/as estudantes se desenvolvam de forma integral.

A BNCC é um documento que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil. É uma política pública que aborda dez competências gerais. Na nona competência, aparecem elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, como empatia, cooperação e habilidades de diálogo. Entre as dez competências gerais da BNCC, destacamos a nona, que trata da:

Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (Brasil, 2017).

De acordo com os pesquisadores Ricardo Agum, Priscila Riscado e Monique Menezes (2015), a formulação de políticas públicas deve ser transformada em projetos, planos e programas que exigem acompanhamento e avaliação contínuos. Isso se deve ao fato de que o

desenho e a implementação dessas políticas passam por mudanças que precisam ser ajustadas de acordo com as novas compreensões científicas e sociais.

Corroborando o que Agum, Riscado e Menezes (2015) nos trazem, a formulação de políticas públicas é o primeiro passo do processo até sua implementação. Após formulada, é transformada em projetos e ações concretas. Dentro desse modelo, passa pela elaboração de planos detalhados, definição de responsabilidades, prazos, entre outros aspectos de implementação, acompanhamento e avaliação. Os projetos são os meios pelos quais as ideias e objetivos são colocados em prática e geram impacto na sociedade e necessitam de acompanhamento e análise constante.

Entre esse acompanhamento e a avaliação das políticas públicas, é possível identificar impactos tanto positivos quanto negativos. São resultados importantes para ajustar políticas existentes, aprimorar a qualidade do sistema e revisar ou formular novas políticas públicas. A qualidade e o desempenho das escolas não devem ser atribuídos apenas aos resultados quantificáveis e aos dados estatísticos. As particularidades/singularidades de cada escola possuem grandes significados, sendo de suma importância.

Segundo a professora Ângela Maria Martins (2013), surgem questões importantes como: por que algumas escolas apresentam bons índices de desempenho dos/as alunos/as enquanto outras não? O que permite que certos professores/as e diretores/as consigam mobilizar recursos para implementar um ensino de qualidade, enquanto outros/as não conseguem? A simples mensuração de resultados não é suficiente para explicar a complexidade dos processos educativos, que são caracterizados por aspectos únicos. As escolas e as práticas que ali acontecem estão imersas em incertezas, inseguranças e visões de mundo que se constroem ao longo das trajetórias profissionais dos envolvidos, além das variáveis das famílias e das comunidades que integram esse ambiente. Ignorar ou não considerar esse contexto na análise de redes de ensino e unidades escolares – espaços onde diferentes valores sociais se manifestam de forma singular – é resgatar a noção de política que vem da base do modelo *top-down*.

Avançando nas discussões sobre possibilidades de resolver conflitos escolares, analisaremos a mediação escolar. Pensar nos/as professores/as como adultos/as de referência dentro das salas de aula, como possíveis mediadores/as. Em situações de conflitos, o/a mediador/a terá como intencionalidade facilitar o diálogo entre as crianças para que elas mesmas consigam chegar a um acordo e satisfazer suas necessidades.

Na sala de aula, muitos conflitos geram desentendimentos e brigas entre os/as alunos/as. Na maioria das vezes, ocorrem por falta de comunicação, julgamentos e *bullying*. Como destaca

o político e escritor alemão Alfred Ernst Rosenberg (2006), em um mundo marcado pela violência, preconceitos, conflitos e mal-entendidos, buscamos incessantemente soluções para aprimorar nossas relações interpessoais. Nesse sentido, a boa comunicação é uma das armas mais eficazes. Rosenberg (2006) trata, em seu livro, a *Comunicação Não-Violenta* (CNV) como uma abordagem capaz de transformar conflitos ao incentivar a escuta empática, a expressão honesta dos sentimentos e necessidades e a busca por acordos que respeitem a dignidade de todos/as os/as envolvidos/as. No ambiente escolar, a aplicação da CNV pode ser um caminho potente para prevenir e mediar conflitos, promover uma cultura de paz e fortalecer vínculos entre estudantes, além de ampliar as possibilidades de convivência respeitosa e cooperativa no cotidiano educacional.

Os instrumentos oferecidos pela CNV e as ferramentas de educação para a paz têm viabilizado soluções e contribuído para a construção de projetos de vida de formação integral. Desse modo, os indivíduos podem perceber os seus espaços na sociedade, porque são conduzidos a se conhecer e reconhecer. Essas são ações potentes para a emancipação e o protagonismo, impactam culturalmente ao desenvolver a empatia, o desejo do autoconhecimento, o planejamento, a afetividade, o compromisso com a alteridade e o esforço na solução de conflitos internos e externos. Impacta financeira, econômica, política e socialmente, à medida que os indivíduos passam a ser agentes da construção e gestão de suas vidas.

Freire (1983) e Bauman (2001) enfatizam o diálogo como fundamentais para a dignidade humana. Práticas dialógicas indicam o caminho para a reflexão dos problemas que precisam de soluções, medeiam mudanças de compreensões e atitude, enfatizam construções coletivas centradas em pressupostos como o saber ouvir, dialogar, respeitar o modo de pensar, vivenciar as realidades e criar vínculos facilitadores de reflexões.

Para a estudiosa Key Pranis (2010), os Círculos são uma abordagem poderosa e transformadora para lidar com conflitos, promover a reconciliação e fortalecer comunidades. Essa metodologia se baseia em práticas de diálogo respeitoso e escuta ativa, buscando criar um espaço seguro, no qual todos os envolvidos possam expressar suas perspectivas e sentimentos. O processo circular não se limita apenas à resolução de desentendimentos, mas também contribui para o fortalecimento dos laços sociais, a construção de confiança mútua e o desenvolvimento de uma cultura de paz. Ao reunir pessoas de diferentes origens e experiências em um ambiente de respeito e empatia, os Círculos promovem a inclusão, a compreensão e a

colaboração, gerando um impacto positivo nas relações interpessoais e na comunidade como um todo.

Essa metodologia reúne as pessoas em um espaço igualitário, no qual podem compartilhar suas histórias e experiências de forma respeitosa e inclusiva. Promovem escuta ativa, empatia, compreensão mútua e têm o objetivo de resolver conflitos de forma colaborativa e restaurativa, em vez de punitiva. Os Círculos de construção de paz, enfatizam uma construção coletiva, um projeto de grupo centrado nos pressupostos: saber ouvir; dialogar; respeitar o modo de pensar das outras pessoas; vivenciar a realidade do grupo e, criar vínculos para facilitar a reflexão e, conseqüentemente, conscientizar e lutar por ideais.

Nesse contexto educacional contemporâneo, observa-se um aumento expressivo dos níveis de violência física e psicológica nas instituições escolares, acompanhado de um agravamento dos quadros de sofrimento socioemocional entre estudantes e profissionais da educação. Segundo relatório da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o número de casos de violência em escolas brasileiras mais que triplicou na última década, passando de 3,7 mil em 2013 para 13,1 mil em 2023. Esse cenário evidencia um colapso socioemocional, marcado pelo crescimento de casos de depressão, ansiedade e tristeza, com diagnósticos cada vez mais graves.

Em âmbito internacional, estudo realizado no Chile por Burdick-Will, Stevenson, Steinberg e Wilcox (2015) concluiu que a exposição à violência escolar, seja ela direta, por discriminação ou *ciberbullying*, teve efeito negativo no desempenho acadêmico dos/as estudantes, especialmente em testes de matemática, leitura e história. São dados que corroboram a hipótese de que o nível de violência física e de sofrimento se ampliou de forma significativa, interferindo diretamente no processo de aprendizagem e na capacidade de autogestão dos/as educandos/as, uma vez que o ambiente hostil e emocionalmente instável compromete a concentração, a motivação e o engajamento escolar.

Neste sentido, os instrumentos oferecidos pela CNV, Círculos de construção da paz, e Diálogo, conforme apresentados no capítulo 4 deste estudo, têm demonstrado soluções viáveis. Sob essa ótica, o/a professor/a como mediador/a de todo processo, apropria-se dos métodos explanados anteriormente, juntamente com as políticas educacionais, para promover uma cultura de Paz dentro das escolas, auxiliando o/a estudante, para que se desenvolva em todas as dimensões, em sua integralidade.

As contribuições de Pranis (2010), Freire (1996), Bauman (2001) e Rosenberg (2006) destacam a importância de repensar as estratégias educacionais para o século XXI, dentre elas implica reconhecer que os/as estudantes enfrentam novas demandas sociais, tecnológicas e emocionais. Nesse sentido, é fundamental que a escola e os/as educadores/as desenvolvam práticas pedagógicas que considerem o discente em sua totalidade, como um ser que pensa, sente, interage e aprende de modos diversos. Essa perspectiva amplia o papel da educação para além das disciplinas e do currículo formal, valorizando também as competências socioemocionais, a empatia, a colaboração e a autonomia, aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

As análises propostas neste estudo ilustraram a importância de “construir pontes nas escolas”, a partir de uma análise metafórica. Desta forma, resolver conflitos existentes promover o diálogo, a empatia e o respeito e considerar as especificidades do/a educando/a em todos os níveis. Também, conceituamos políticas, questões de implementação, acompanhamento e análise, com base em Ângela Martins, Leonardo Secchi, Monique Menezes, Priscila Riscado, Rafael Yus, Ricardo Agum, e Savio Raeder. Em seguida, analisamos alguns trechos da Agenda 2030, BNCC e PNE, documentos que visam processos educacionais para além da escola, considerando o desenvolvimento integral dos/as estudantes e o fortalecimento do sistema educacional, apontando para uma educação com equidade e qualidade.

5.1 UNESCO Agenda 2030 ODS 17

A Agenda 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e adotada por diversos países, representa um compromisso global para a promoção do desenvolvimento sustentável. No contexto educacional, essa agenda orienta políticas e práticas que visam garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de incentivar a formação de cidadãos/ãs críticos/as e comprometidos/as com a construção de sociedades mais justas e pacíficas. A educação é vista como um pilar essencial para a transformação social, promovendo o respeito à diversidade, o fortalecimento dos direitos humanos e a equidade de oportunidades.

Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a Agenda 2030, o ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação desempenha um papel essencial, pois enfatiza a importância da cooperação entre governos, instituições educacionais, sociedade civil e setor privado para viabilizar políticas eficazes e sustentáveis. Esse objetivo destaca que a

resolução de desafios globais, como a desigualdade educacional e a cultura de violência nas escolas, depende da colaboração entre diferentes atores sociais.

No campo da educação, o ODS 17 incentiva a criação de redes de cooperação que viabilizem a troca de experiências, conhecimentos e boas práticas. Isso inclui a implementação de metodologias inovadoras, como a mediação escolar e os círculos de paz, que fortalecem o diálogo e a convivência democrática dentro das instituições de ensino. A mediação, conforme apontado por Martins e Ceni (2019), é um mecanismo eficaz para a resolução de conflitos e a promoção de uma cultura de paz, permitindo que os/as alunos/as desenvolvam habilidades socioemocionais e aprendam a solucionar divergências de forma não violenta.

Além disso, a mediação escolar está diretamente vinculada à importância de investir na formação continuada de professores e professoras, capacitando-os/as para atuar de forma proativa na prevenção e na resolução de conflitos no ambiente escolar. Trata-se de uma dimensão formativa que vai além dos conteúdos curriculares e exige formação específica para lidar com as complexas relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano da escola. Como enfatiza Lima (2021), tanto a psicologia escolar quanto a gestão de conflitos exercem papel central nesse processo, contribuindo significativamente para a mediação de disputas entre alunos/as e para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento integral de todos os sujeitos que se envolvem no processo educativo.

A Agenda 2030 também destaca a importância da justiça restaurativa no ambiente escolar, como uma abordagem que busca restaurar as relações interpessoais por meio do diálogo e da responsabilização coletiva, conforme discutido por Santos (2020). A justiça restaurativa promove uma mudança na forma como os conflitos são encarados, priorizando a escuta ativa, a empatia e a colaboração entre as partes envolvidas, fatores essenciais para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa.

Outro aspecto relevante do ODS 17 é o incentivo ao uso da tecnologia como um meio de fortalecer as conexões entre os diversos agentes envolvidos no processo educacional. Segundo Jaques (2019), a mediação digital surge como um recurso/meio complementar às práticas presenciais, ampliando as possibilidades de interação e promovendo maior acesso à informação. Nesse contexto, a competência informacional também se torna um fator-chave para que alunos/as e professores/as possam lidar criticamente com os desafios impostos pela era digital, conforme explorado por Pinheiro (2021).

A articulação entre a Agenda 2030, a educação integral e as estratégias de resolução de conflitos nas escolas evidencia que a transformação da sociedade passa pela valorização da

educação como um instrumento de mudança. O compromisso com parcerias intersetoriais e a cooperação entre diferentes setores tornam-se, assim, elementos fundamentais para garantir que as metas educacionais estabelecidas sejam efetivamente implementadas e contribuam para um futuro mais sustentável e pacífico.

5.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

O PNE prevê a formação integral e direciona as políticas públicas para esse caminho, como estabelece a Meta 7 ao fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a garantir políticas de combate à violência, o desenvolvimento de ações de capacitação docente para detecção de suas causas, da violência doméstica e sexual, bem como favorecer providências adequadas para promover a cultura de paz em ambientes escolares.

O PNE é um instrumento fundamental para a formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil. Ele estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade e equidade da educação no país. A análise do PNE 2014-2024 e da nova proposta para o período 2024-2034 oferece dados valiosos sobre os avanços, desafios e perspectivas da educação brasileira, especialmente no que tange à mediação de conflitos escolares, foco central desta dissertação.

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 estabelece 20 metas que abrangem desde a educação infantil até a pós-graduação, com o objetivo de promover a universalização do acesso, a melhoria da qualidade e a valorização de profissionais da educação. No entanto, até 2024, apenas cerca de 20% dessas metas foram integralmente cumpridas, evidenciando desafios significativos na implementação das políticas educacionais planejadas.

Entre as metas não alcançadas, destacamos a *Meta 9 - Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional*. Em 2019, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais atingiu 93,5%, quatro anos após o prazo estipulado. A erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional permanecem desafios significativos. *Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na forma integrada à educação profissional*. Em 2019, esse percentual era de apenas 1,6%, indicando avanços mínimos nessa área. *Meta 11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio*. Em 2019, foram registradas 1,9 milhão de matrículas, número ainda distante da meta de 4,8 milhões estabelecida. *Meta 12 - Elevar a taxa*

bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Em 2019, a taxa bruta era de 37,9% e a taxa líquida de 25,5%, indicando a necessidade de esforços adicionais para alcançar os objetivos estabelecidos (Instituto Orizon, 2024). São dados que refletem a necessidade de políticas mais eficazes e de maior comprometimento na implementação das metas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à inclusão e equidade, que são fundamentais para a promoção de ambientes escolares mais justos e menos propensos a conflitos.

Diante dos desafios enfrentados na execução do PNE anterior, o governo federal apresentou uma nova proposta para o período 2024-2034, atualmente em análise na Câmara dos Deputados. Essa proposta estabelece 18 objetivos e 58 metas, com foco na qualidade do ensino, inclusão, equidade e valorização dos/as profissionais da educação. Entre os objetivos que se alinham diretamente aos temas abordados nesta dissertação, destacamos: *Objetivo 3* - Assegurar a alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental para todas as crianças, com metas específicas para garantir que, até o quinto ano de vigência do plano, pelo menos 80% das crianças estejam alfabetizadas, e que, após 10 anos, todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano. *Objetivo 6* - Ampliar a oferta de educação em tempo integral na rede pública, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. *Objetivo 16* - Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos/as profissionais da educação básica, reconhecendo a importância da valorização docente para a melhoria da qualidade do ensino e a redução de conflitos escolares. *Objetivo 18* - Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta da educação básica, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar (Brasil, 2024).

A nova proposta do PNE enfatiza a necessidade de políticas educacionais que promovam ambientes escolares mais inclusivos, equitativos e propícios ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. Esses aspectos são fundamentais para a prevenção e mediação de conflitos escolares, tema central desta dissertação. A análise do PNE 2014–2024 e da nova proposta para 2024–2034 evidencia a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão, a equidade e a valorização dos/as profissionais da educação. A implementação eficaz dessas políticas é essencial para a criação de ambientes escolares mais justos e menos propensos a conflitos. Assim, a mediação de conflitos escolares deve ser entendida como parte integrante das estratégias educacionais, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo nas escolas brasileiras (Gonçalves, 2025).

5.3 Documentos atuais da educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e relações com as práticas mediadoras e estratégias para resolução de conflitos escolares nesses tempos líquidos

A educação integral, enquanto princípio norteador das políticas educacionais, busca articular a formação científica e a formação humanista, promovendo um aprendizado que vá além dos conteúdos disciplinares e contemple o desenvolvimento pleno dos/as estudantes. Nesse contexto, o humanismo se manifesta por meio do diálogo, da valorização da diversidade e da implementação de práticas restaurativas, como os círculos de paz, que favorecem a mediação de conflitos e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático (Santos, 2020).

Os documentos orientadores da educação brasileira, alinhados com diretrizes internacionais, reforçam essa perspectiva. A Agenda 2030 da ONU, por meio dos ODS, estabelece metas voltadas para a promoção da paz, da justiça e de instituições eficazes (ODS 16 e 17), diretamente relacionadas à necessidade de transformar a escola em um espaço de formação cidadã (Pinheiro, 2021). O fortalecimento das políticas educacionais para a construção de uma cultura de paz está alinhado com a concepção de escola como um ambiente de aprendizagem para a convivência democrática. Isso se reflete nas diretrizes nacionais.

No cenário brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a proposta para o PNE 2024-2034 reafirmam a importância de uma educação que vá além do ensino tradicional, incorporando estratégias que favoreçam a convivência pacífica e o desenvolvimento social dos estudantes. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) para o Ensino Fundamental I enfatiza competências socioemocionais como empatia, cooperação e resolução de conflitos, fortalecendo o papel da mediação escolar na formação integral do estudante (Garibaldi; Motta; Ferreira, 2021).

5.3.1 Contexto regional dos desafios escolares no Rio Grande do Sul

Além dos documentos nacionais e internacionais que orientam a educação básica, é fundamental considerar os contextos local e regional em que as políticas educacionais são implementadas. No Rio Grande do Sul, observa-se que as escolas enfrentam problemas específicos, que refletem particularidades sociais, culturais e econômicas do contexto sul-brasileiro. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um *caldo cultural*, no qual as

transformações sociais, a relação família-escola e o entorno influenciam diretamente o cotidiano pedagógico (Becker; Oliveira, 2022).

Os desafios enfrentados pelas escolas gaúchas vão além das práticas pedagógicas tradicionais e incluem questões relacionadas à segurança e à convivência escolar. Segundo dados divulgados pela Rádio Minuano (2025), com base em registros da Secretaria da Segurança Pública do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2025 foram registradas aproximadamente 1.500 ocorrências de violência em instituições de ensino, incluindo 693 ameaças, 561 lesões corporais leves e 303 vias de fato (Rádio Minuano, 2025). Esses números reforçam a importância de iniciativas estruturadas para a prevenção e mediação de conflitos nas escolas.

Dentre essas iniciativas, destaca-se o programa Cipave (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar), que apresentou resultados positivos na rede pública estadual: redução de 15,98% nos casos de *bullying* e de 3,9 % nas agressões físicas e verbais contra professores/as e funcionários/as (Osório, 2023). Estudos realizados em escolas públicas do estado também evidenciam que um aumento de 1 ponto percentual no índice de violência escolar reduz, em média, 11 pontos nas notas de matemática dos/as alunos/as, mostrando o impacto direto da violência no desempenho acadêmico e a necessidade de estratégias de mediação de conflitos (Becker; Oliveira, 2022).

Pesquisa realizada em escolas da capital, Porto Alegre, indica que 42 % dos/as estudantes relataram já ter sofrido algum tipo de agressão na escola, incluindo roubo, briga, agressão física, xingamentos ou uso de drogas, e 79 % declararam já ter sido discriminados de alguma forma. Além disso, aproximadamente 88 % das escolas estaduais do RS possuem Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipaves), evidenciando a implementação de políticas estruturadas de mediação e prevenção de conflitos, com foco na promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo (Osório, 2023).

Esses indicadores evidenciam a necessidade de que a implementação curricular e as práticas mediadoras sejam sensíveis às realidades locais. A construção de uma cultura de paz exige uma organização do trabalho pedagógico refletida, crítica e criativa, que articule projetos ao longo do ano e enfrente os problemas específicos de cada realidade escolar. A análise de dados e informações regionais permite identificar desafios particulares, compreender como os projetos anuais podem ser articulados e reconhecer necessidades emergentes, promovendo um currículo mais eficaz e contextualizado (Becker; Oliveira, 2022).

Nesse sentido, o currículo do Ensino Fundamental I deve ser concebido como um instrumento de mediação e organização do trabalho pedagógico, centrado na escuta ativa dos/as estudantes. Isso implica que a seleção de conteúdos, atividades e estratégias de avaliação não se limite à transmissão de conhecimentos, mas busque compreender os interesses, as experiências e as necessidades dos/as alunos/as, promovendo um aprendizado significativo e ético.

Um currículo centrado na escuta favorece a construção de relações interpessoais saudáveis, a autonomia dos/as estudantes e a corresponsabilidade na convivência escolar. Na prática, significa inserir os/as estudantes nas decisões e questões da escola, permitindo que sejam protagonistas de seus processos de aprendizagem e da vida escolar, participando ativamente tanto dos projetos desenvolvidos ao longo do ano quanto do enfrentamento de problemas específicos da realidade local. Essa abordagem integra-se de forma orgânica às práticas de mediação de conflitos e às metodologias ativas, nas quais o diálogo, a participação e a reflexão conjunta são elementos centrais. Para que a cultura de paz seja efetivamente construída, é fundamental que o trabalho pedagógico seja refletido, crítico e criativo, orientando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação ética e social dos/as estudantes (Santos, 2020).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB 1996) já apontavam para a necessidade de uma educação comprometida com valores democráticos, incentivando metodologias que promovam o respeito e a cooperação. Essas diretrizes ganharam força com a implementação da Justiça Restaurativa e das práticas mediadoras no ambiente escolar, que têm se mostrado estratégias eficazes na redução da violência e na promoção do engajamento dos/as alunos/as no processo educativo (Lima, 2021).

A interseção entre esses documentos e as práticas mediadoras evidencia a necessidade de consolidar estratégias educacionais que fortaleçam a cultura de paz e a convivência ética no ambiente escolar. Nesse contexto, a mediação digital também surge como uma alternativa inovadora para o enfrentamento de conflitos, considerando a crescente influência das tecnologias no ambiente educacional (Jaques, 2019). A implementação de plataformas digitais para mediação de conflitos pode contribuir para a construção de um espaço dialógico acessível a todos/as os/as envolvidos/as, ampliando o alcance das práticas mediadoras tradicionais.

A educação integral, compreendida como um processo amplo e contínuo, prepara os/as estudantes academicamente e os/as capacita para a vida em sociedade, promovendo um ensino que valoriza tanto a formação científica quanto a humanista. Dessa forma, o alinhamento entre

os documentos normativos da educação brasileira e as estratégias de mediação escolar possibilita a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e pacífico, em sintonia com os desafios da *Modernidade Líquida* descrita por Bauman (Martins; Ceni, 2019).

5.3.2 A Cultura de Paz em Ação: experiências e políticas brasileiras

Além das diretrizes e indicadores apresentados, é possível observar que políticas e experiências práticas têm buscado consolidar a cultura de paz nas escolas, traduzindo princípios educacionais em ações concretas. No contexto brasileiro, a cultura de paz foi incorporada à agenda política e educacional em consonância com as orientações da UNESCO e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 16, que visa “promover sociedades pacíficas e inclusivas”. Essa perspectiva se materializa por meio de programas e ações voltados à cooperação técnica internacional, à formação cidadã e à valorização do diálogo como instrumento de transformação social.

Na mediação escolar, o desafio não reside apenas na formulação de acordos, mas também na manutenção das relações impactadas por esses acordos. Como apontam Almeida, Pantoja e Pelajo (2020), “a mediação [...] busca diante dos conflitos construir acordos e soluções que tragam benefícios para as partes cuidando da preservação do relacionamento entre as mesmas”. Em escolas, essa lógica se torna ainda mais crítica: aluno/a, professor/a e turma mantêm vínculos que se estendem além de um conflito pontual, de modo que a qualidade da relação futura pode depender da forma como o conflito foi tratado e resolvido.

Dentre as iniciativas brasileiras voltadas à promoção da cultura de paz, vamos citar duas, as quais foram apresentadas na banca de qualificação.

5.3.2.1 Agência Brasileira de Cooperação

No contexto brasileiro, a promoção da cultura de paz e a implementação de práticas mediadoras nas escolas também podem ser compreendidas a partir das políticas de cooperação internacional, como as coordenadas pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), vinculada ao Ministério das Relações Exteriores. A ABC atua na articulação de projetos de cooperação técnica e humanitária, fundamentados em princípios de solidariedade, respeito mútuo e desenvolvimento sustentável, com foco no fortalecimento institucional, na educação, na

promoção dos direitos humanos e na construção de uma cultura de paz entre nações (Brasil, 2023).

Essas iniciativas evidenciam que a paz não se restringe à ausência de conflito, mas constitui um processo ativo de construção social, envolvendo a promoção de vínculos humanos e institucionais. Ao aproximar o Brasil de experiências internacionais de mediação e resolução pacífica de controvérsias, a ABC contribui para a ampliação do repertório de estratégias educacionais que podem ser adaptadas ao contexto escolar, em especial para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, onde a formação ética e social das crianças ainda está em desenvolvimento (Santos, 2020).

No âmbito escolar, as experiências de cooperação internacional podem inspirar práticas mediadoras inovadoras, permitindo que professores/as e gestores/as compreendam os conflitos não apenas como episódios isolados, mas como manifestações de relações sociais complexas. Tal perspectiva se alinha ao objetivo da dissertação, que busca identificar estratégias capazes de fortalecer a cultura de paz nas escolas em tempos líquidos, em que as relações são frequentemente marcadas por volatilidade e fragmentação (Bauman, 2000).

Ao considerar políticas e iniciativas de cooperação internacional, é possível refletir sobre como os documentos normativos da educação, as práticas mediadoras e as metodologias de resolução de conflitos podem ser enriquecidas com experiências que promovam diálogo, corresponsabilidade e desenvolvimento integral dos/as estudantes, favorecendo a construção de um ambiente escolar com clima de compreensão, pautado no diálogo e na solidariedade.

5.3.2.2 Movimento Londrina Pazeando

O Movimento Londrina Pazeando, uma organização não governamental, atua em projetos de educação para a paz e mediação de conflitos, envolvendo escolas, universidades e a comunidade local. Suas ações destacam-se pelo uso de recursos lúdicos e pedagógicos, como o *Jogo Pazeando*, composto por 33 cartas que apresentam biografias de pacifistas, como Gandhi, Madre Teresa de Calcutá e Martin Luther King, conceitos de cultura de paz e ações locais do movimento (Londrina Pazeando, 2023).

O jogo tem como objetivo estimular o diálogo, a cooperação e a convivência respeitosa, promovendo a resolução pacífica de conflitos de maneira participativa. Pais, mães, professores/as e alunos/as participam conjuntamente das atividades, reforçando o papel educativo das relações interpessoais e a importância da empatia e do diálogo no ambiente

escolar. Como destacam Almeida, Pantoja e Pelajo (2020, p. 45) “a mediação diante dos conflitos busca construir acordos e soluções que tragam benefícios para as partes cuidando da preservação do relacionamento entre as mesmas”, evidenciando a importância da manutenção de vínculos nas interações cotidianas.

No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, essas práticas assumem um papel central, pois as interações sociais iniciais formam a base para a construção de habilidades socioemocionais e para a mediação de conflitos futuros (Santos, 2020). Ao integrar atividades lúdicas com estratégias de mediação, o Movimento Londrina Pazeando exemplifica como a educação para a paz pode ser compreendida como prática transformadora, alinhando-se aos documentos normativos e às diretrizes curriculares brasileiras, que enfatizam competências socioemocionais, diálogo e participação ativa dos/as estudantes (Brasil, 2017).

Essas experiências demonstram que a promoção da cultura de paz envolve tanto políticas institucionais quanto práticas pedagógicas cotidianas, reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico refletido, crítico e criativo. Assim, a articulação entre documentos normativos, estratégias de mediação escolar e iniciativas práticas, como o Londrina Pazeando, contribui para a formação integral dos/as estudantes, promovendo desenvolvimento acadêmico, ético, social e relacional, em consonância com os objetivos desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação tem se esforçado em refletir, compreender e analisar as práticas mediadoras no Ensino Fundamental I como estratégias viáveis para a resolução de conflitos escolares em tempos de *Modernidade Líquida*. A partir de um percurso teórico-metodológico sustentado por referenciais como Zygmunt Bauman, Paulo Freire, John Dewey, Key Pranis e Marshall Rosenberg, bem como pela análise de documentos normativos como a BNCC, o PNE e a Agenda 2030 da ONU, foi possível delinear caminhos para enfrentar desafios impostos pelas relações escolares conflituosas.

Os conflitos escolares emergem de uma multiplicidade de fatores que atravessam o cotidiano escolar, muitas vezes originados fora da escola, mas que nela encontram campo de expressão. A *Modernidade Líquida*, conceito central desta pesquisa, revela uma sociedade marcada por relações frágeis, efêmeras e voláteis, que impactam diretamente a formação subjetiva de crianças e adolescentes. A instabilidade dos vínculos familiares, a pressão por resultados escolares, as dificuldades socioeconômicas e os impactos psicoemocionais intensificados pós-pandemia são elementos que contribuem para o aumento dos conflitos dentro do espaço escolar.

Neste contexto, compreendemos que as práticas de mediação escolar se apresentam como uma via educativa, dialógica e restaurativa para transformar o conflito em oportunidade de crescimento, fortalecimento de vínculos e formação cidadã. As contribuições de Paulo Freire, ao enfatizar o diálogo como princípio fundante da educação e da humanização, reforçam a necessidade de romper com lógicas punitivas, autoritárias e hierárquicas que ainda persistem nas escolas. Já Key Pranis propõe os Círculos de Construção de Paz como uma metodologia que permite a escuta respeitosa e a construção coletiva de soluções, viabilizando uma escola mais democrática e inclusiva. Marshall Rosenberg, por sua vez, apresenta a CNV como linguagem e atitude capaz de mediar divergências sem violência, valorizando sentimentos e necessidades dos sujeitos.

Além disso, essa dissertação destaca o papel das políticas públicas educacionais como instrumento essencial para institucionalizar e fortalecer práticas mediadoras. A análise das diretrizes da BNCC, especialmente da competência 9, do PNE — com ênfase na Meta 7 — e dos ODS da Agenda 2030, é evidência da urgência de integrar valores como empatia, responsabilidade, respeito aos direitos humanos e educação para a paz à formação integral dos/as estudantes.

A pesquisa também apresenta a perspectiva de que a mediação de conflitos é mais do que uma técnica ou um procedimento, mas se constitui em um modo de conceber a educação: uma educação centrada na convivência, na compreensão das diferenças, na negociação de sentidos e na formação de sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação social como decorrência da transformação pessoal. Assim, a mediação se consolida como uma pedagogia da presença, da escuta e da reconstrução dos laços sociais fragilizados pela lógica da liquidez, da esperança, da solidariedade, do diálogo.

Durante a construção da dissertação, foi possível identificar lacunas importantes previamente discutidas no texto, tais como a escassez de pesquisas empíricas voltadas especificamente para o Ensino Fundamental I; a ausência de sistematizações de experiências bem-sucedidas de mediação em escolas públicas brasileiras; e a necessidade de fortalecer a formação continuada de professores/as para lidar com conflitos escolares de forma estruturada e consistente. Tais lacunas reforçam a importância de investimentos em pesquisa, políticas públicas e práticas pedagógicas que consolidem a mediação de conflitos como parte integrante da formação e do cotidiano escolar.

Nesse contexto, a elaboração do livro infantil *O Menino e Sua Missão*, apresentado no Apêndice A e detalhado no capítulo 4, item 4.4, surge como uma proposta concreta para aplicar conceitos teóricos de acolhimento, convivência e cultura de paz em práticas pedagógicas inovadoras. Por meio da narrativa do livro, das ilustrações e do tema proposto, o material tem potencial para proporcionar aos/as alunos/as oportunidades de desenvolver competências socioemocionais essenciais, como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos. Além disso, o livro apresenta possibilidades de resolução de conflitos, citando o círculo de construção de paz como possibilidade de diálogo e apontando caminhos para a construção de uma rede de mediação e apoio educacional que possa fortalecer ambientes escolares mais colaborativos e humanizados. Dessa forma, o produto educacional exemplifica a aplicação prática das abordagens mediadoras discutidas na dissertação e reforça a importância de transformar conceitos teóricos em ações efetivas voltadas à promoção de uma cultura de paz e de convivência positiva no espaço escolar.

O alcance dos resultados desta pesquisa se manifesta em diferentes dimensões. No campo teórico, amplia o debate sobre a mediação de conflitos nas séries iniciais, articulando a pedagogia crítica de Paulo Freire à leitura sociológica de Zygmunt Bauman e às abordagens restaurativas de Key Pranis e Marshall Rosenberg. No campo prático, oferece subsídios para a formação docente, a gestão escolar e a criação de espaços de convivência pautados pelo diálogo,

evidenciados no produto educacional *O Menino e Sua Missão*. No campo social, reafirma a educação como prática de liberdade e compromisso ético com a cultura de paz, contribuindo para o fortalecimento de escolas mais humanas, democráticas e solidárias.

Ao longo desta dissertação, ficou evidente que a mediação de conflitos escolares não se limita à gestão de comportamentos, mas envolve a construção de ambientes de convivência saudáveis, inclusivos e seguros, que acolham a diversidade, favoreçam a expressão dos sentimentos, possibilitem o autoconhecimento e promovam a responsabilidade compartilhada, o que pode ser compreendido como diálogo e solidariedade que educam. Para isso, é preciso que a escola caminhe para além da transmissão de conteúdos e assuma seu papel formador de sujeitos integrais, capazes de compreender e transformar a realidade.

A presente dissertação assinala que, mesmo em tempos de incertezas e de liquidez das relações, é possível construir pontes. Pontes que ligam escolas e comunidades, alunos/as e professores/as, famílias e educadores/as, no compromisso coletivo com a construção de uma cultura de paz. Educar para a paz é também educar para a vida. E que esta educação possa ser vivida como política, afetiva, restauradora e transformadora.

A partir dos resultados encontrados, recomendamos que novas pesquisas sejam realizadas, especialmente com abordagens empíricas, que possam analisar as práticas mediadoras no cotidiano escolar a partir da perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos - estudantes, professores/as, famílias e gestores/as. Igualmente, destacamos a importância de ampliar o debate sobre a mediação de conflitos na formação inicial docente e na construção curricular dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Afinal, somente com uma formação humanista e científica, dialógica e reflexiva é possível superar as violências cotidianas e consolidar a escola como espaço de formação integral e de resistência à barbárie contemporânea.

Ao final deste percurso, reafirmamos que os conflitos escolares são oportunidades de aprendizagem e de transformação social. Que cada conflito seja compreendido como uma chance de exercício de cidadania, de cultivo de empatia, de construção de sentido e de reafirmação da dignidade humana. Que as escolas sejam, cada vez mais, territórios de paz, esperança, ciência e humanização.

Compreendemos relevante ressaltar que a presente dissertação não esgota o tema e que os conflitos escolares continuarão demandando investigação e reflexão contínuas, além de intervenção pedagógica consistente. Estudos futuros podem aprofundar a análise das práticas de mediação, explorar novas metodologias e contextos, e considerar a perspectiva de diferentes

sujeitos envolvidos, de modo a contribuir para o fortalecimento de políticas públicas e estratégias educativas mais eficazes no sentido do resgate e desenvolvimento da racionalidade humana, da cientificidade e da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violências na escola, sob o olhar de Miriam Abramovay**. Dialogia, São Paulo, n. 32, p. 25-40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.14446>.
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 12-42, jul./dez. 2015.
- ALMEIDA, L.; PANTOJA, P.; PELAJÓ, R. **Mediação e resolução de conflitos: teoria e prática**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.
- ALVES, R. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2004.
- AQUINO, J. G.. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>.
- BAKHTIN, M.M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Texas: University of Texas Press, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z.; ABRAMOVAY, M.. **Juventudes, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- BAUMAN, Z. **Entrevista concedida ao jornal El País**: Zygmunt Bauman defende que as redes sociais são uma armadilha. Disponível no endereço: <http://pplware.sapo.pt/informacao/zygmunt-bauman-defende-que-as-redes-sociais-sao-uma-armadilha/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BAUMAN, Z. **Liquid modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2001.
- BECKER, K. L.; OLIVEIRA, J. A. Efeitos da violência escolar e urbana sobre a proficiência dos alunos em escolas públicas no Rio Grande do Sul. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 63, jul./set. 2022. DOI: 10.38116/ppp63art1. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstreams/258164ef-93e9-40aa-9a03-b8a00fc893a3/download>. Acesso em: 08 nov. 2025.
- BECKER, L.; OLIVEIRA, R. Violência escolar e desempenho acadêmico: um estudo em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 101-118, 2022.
- BEDIN, G.A.; ANGELIN, R. (Orgs.). **Diálogo e entendimento: direito e multiculturalismo & políticas de cidadania e resolução de conflitos: tomo 10**. Santo Ângelo: FuRI, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a educação e a base.** Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024:** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao/plano-nacional-de-educacao-pne>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta do Plano Nacional de Educação 2024–2034.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1077593-novo-plano-de-educacao-institui-metas-para-a-educacao-brasileira-ate-2034>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores.** Agência Brasileira de Cooperação (ABC): relatórios e projetos. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cooperacao-internacional>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Município de Horizontina.** Lei nº 4.021, de 2021. Institui o Programa Municipal de Práticas Restaurativas “Horizontina pela Paz” e dá outras providências. Horizontina, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/h/horizontina/lei-ordinaria/2021/403/4021/lei-ordinaria-n-4021-2021-institui-e-dispoe-sobre-o-programa-municipal-de-praticas-restaurativas-denominado-horizontina-pela-paz-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.** 2. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da PR, 2013.

BURDICK-WILL, J.; STEVENSON, B.; STEINBERG, M.; WILCOX, P. School violent crime and academic achievement in Chicago. **Sociology of Education**, v. 86, n. 4, p. 343-361, 2013. DOI: 10.1177/0038040713494225.

CANDEIRA, B. S.; CARVALHO, L. S.; NEGREIROS, F. O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas. **Interação em Psicologia**, Paraná, v. 24, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>.

CARNEIRO, J. E. *et al.* **Políticas Públicas:** Conceitos, Processos e Análise. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 2010.

CASSOL, C.V. Ambivalência, educação e solidariedade em diálogo: caminhos de formação para a pluralidade. In.: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 307-319, jan. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60595>. Acessos em 10 fev. 2025.

CASSOL, C.V. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. In.: **Rev. Bras. Educ.** 25, 2020. Disponível no endereço: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250001>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CASSOL, C.V. Discussão para uma bioética latino-americana. **Revista Ciências Humanas**, 7(9), p. 109–120. Disponível no endereço: <https://doi.org/10.31512/rch.v7i9.293>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CASSOL, C.V.; SILVA, S.P. Ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação no mundo líquido. In: Altair Fávero; Carina Tonieto; Evandro Consaltér. (Org.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a Educação**. Curitiba: CRV Ltda, 2019, v. Único, p. 37-53.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

CRESWELL, J.W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, 2008.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DEWEY, J. **Democracy and Education**: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DURELL, S.; ELLIOT, M. (Orgs.). **Políticas Públicas**: Teoria e Prática. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008.

DYE, T.D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

ENCHENTES no RS: águas baixam no Vale do Taquari e revelam cenário de devastação; veja vídeo. **TV RBS**, maio, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/07/enchentes-no-rs-aguas-baixam-no-vale-do-taquari-e-revelam-cenario-de-devastacao.ghtml>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FAPESP. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório sobre violência nas escolas brasileiras**: 2013-2023. São Paulo/SP: FAPESP, 2023. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/en/noticias/convivencia-escolar/>. Acesso em: 01 nov. 2025.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNAKURA, M.A.; WESCHENFELDER, G.V. Resiliência na cultura pop japonesa: possibilidades metodológicas como ferramenta de mediação de conflito no âmbito educacional. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói/RJ, v. 13, n. 31, p. 152-163, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v13i31.8852>.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**: fundamentos da hermenêutica filosófica. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

GALTUNG, J. Cultural violence. *Journal of Peace Research*, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

GALVÃO, M.C.B.; RICARTE, I.L.M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>.

GARBARINO, J. **An Unserved Population**: Children and Families in Social Risk. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

GARBARINO, J. **Lost Boys**: Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them. New York: Free Press, 1999.

GARIBALDI, R.K.M.; MOTTA, G.C.; FERREIRA, L.R.C. (Orgs.). **Diálogos entre a educação inclusiva e Vygotsky**: a mediação e o processo de inclusão escolar de um estudante com síndrome de Asperger. São Paulo/SP: Atena Editora, 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2015.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum, 2000.

GOMES, H. M.; LOBATO, V. da S.. **Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia**. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 555-579, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1075.p555-579>.

GOMES, H. M.; LOBATO, V. S. Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo/SP, p. 555-579, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1075.p555-579>.

GONCHOROVSKI, G. J.; CASSOL, C. V. A realidade segundo Bauman e as implicações na educação. **Educação em Questão**, v. 63, n. 76, 2024.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/40183>

Acesso em: 29 maio 2025.

GONÇALVES, B. PNE: Congresso se prepara para decidir metas da educação para os próximos 10 anos. **Senado Notícias**, 2025. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/01/pne-congresso-se-prepara-para-decidir-metas-da-educacao-para-os-proximos-10-anos>. Acesso em: 28 maio 2025.

GRANT, M.J.; BOOTH, A. A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

GUIMARÃES, Á. M. **Conflitos na escola: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HUSSERL, E. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. Livro I. São Paulo/SP: Editora Ideias e Letras, 1913.

INSTITUTO ORIZON. **Plano Nacional de Educação (PNE): o que é, metas e panorama atual**. Instituto Orizon, 2024. Disponível em: <https://institutoorizon.org/blog/plano-nacional-de-educacao-pne>. Acesso em: 28 maio 2025.

JACKSON, P. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

JAQUES, M. D. **Limites e possibilidades da mediação digital como política pública potencializadora do direito fundamental de acesso à justiça no Brasil**. 2019, 210f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul/RS, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2411/5/Marcelo%20Dias%20Jaques.pdf>.

Acesso em: 09 jan. 2024.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2004.

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo/SP: Editora EPU, 1980.

KITCHENHAM, B. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. **Technical Report**, Keele University, 2007.

LACERDA, N.R.; ROCHA, R.B.; SANTOS, V.R.; ROSA, L.B.N.. Violência física e psicológica no contexto escolar: os impactos nos alunos. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/revista-espaco-academico-v13-n02-artigo08.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2025.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1999.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, A.J.T. Psicologia escolar e gestão de conflitos no ensino básico. **Revista Imersão**, Capim Grosso/BA, Ano II, v. II, n. 2, jan. 2021. Disponível em: <http://www.fcgba.com.br/revista>. Acesso em: 09 jan. 2024.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: para uma educação pública de qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

LONDRINA PAZEANDO. **Movimento Londrina Pazeando**: projetos e práticas educativas. Londrina: Movimento Londrina Pazeando, 2023. Disponível em: <https://www.londrinapazeando.org.br>. Acesso em: 09 nov. 2025.

LOPES, F.R. **A mediação em Luís Alberto Warat aplicada ao tratamento de conflitos em empresas familiares brasileiras**. 1. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Dom Modesto, 2023.

LUKJANENKO, N. **A construção da autonomia moral**. Curitiba: Editora da UFPR, 1995.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**: um relatório sobre o saber. São Paulo/SP: Editora Summus, 1992.

MARTINS, A.M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae245620132741>.

MARTINS, J.R.; CENI, C.I.C. Mediador comunitário: facilitador dos conflitos e instrumento de recuperação da cidadania no bairro João Goulart na cidade de Santo Ângelo/RS. **Revista Direito das Políticas Públicas**, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, n. 2, p. 111-129, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/rdpp/article/view/9594>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MAURO, E. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2016.

MELLO, E.C. Círculos de Paz na Escola: uma proposta para a transformação social. **Revista Educação & Transformação**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 83-105, 2017.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/SP/Rio de Janeiro/RJ: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MORÁN, J. **Educação que Transforma**: novos desafios e como chegar lá. Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E.; ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2007.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MULLER, T. A.; ALENCAR, E. M. L. Soriano de. **Educação moral e formação docente: desafios e possibilidades**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 3, p. 456-464, 2012.

NOGUEIRA, R.G.; MONTINO, M.A. A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade. **Multidebates**, Palmas/TO, v. 4, n. 6, p. 192-206, 2020. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/303/277>. Acesso em: 09 jan. 2024.

NUNES, J. A. **Currículo e responsividade**: entre políticas, sujeitos e práticas. Cuiabá: EduUFMTT, 2019.

OLIVEIRA, A.C.; SILVA, S.A.P.S. Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá/PR, v. 29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2950>.

OLIVEIRA, R.S.; ROLIM, P.D.S. A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. e199932773-e199932773, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2773>.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Brasília/DF: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

OSÓRIO, C. Índices de violência são reduzidos em escolas estaduais com a criação de Cipaves. **Portal do Estado do Rio Grande do Sul**. 2023. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/indices-de-violencia-sao-reduzidos-em-escolas-estaduais-com-a-criacao-de-cipaves>. Acesso em novembro de 2025.

PEACE ON EARTH BY 2030. **Peace Game – The seven actions of the Peace Game.** Disponível em: <https://charterforcompassion.org/what-we-do/work-in-pillars/play/peace-by-2030.html>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PEREIRA, A.C.R.; FREIXA, M.O. Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 10, n. 14, p. e587101422451-e587101422451, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22451>.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1976.

PINHEIRO, V.J.C. **Competência em informação no contexto da desinformação: um estudo de caso da formação dos discentes no campus de Laranjeiras da Universidade Federal de Sergipe.** 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14869>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PIZZANI, L.; SILVA, R.C.; BELLO, S.F.; HAYASHI, M.C.P.I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas/SP, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PRAISSLER, C. T.; CASSOL, C. V.. **Mediação de conflitos e círculos de paz: ação pedagógica possível na educação básica da rede pública.** In: I Salão de Ciências: da Ciência ao Mundo das Profissões, Brasil, 2023.

PRANIS, K. **Processos Circulares de Construção de Paz.** São Paulo/SP: Editora Palas Athena, 2010.

RÁDIO MINUANO. **RS registra 1,5 mil casos de violência em escolas no primeiro semestre.** Rádio Minuano 104.9, 2 ago. 2025. Disponível em: <https://www.radiominuano.com.br/rs-registra-15-mil-casos-de-violencia-em-escolas-no-primeiro-semester/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

RAEDER, S.T.O. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte/MG, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Cipave nas escolas estaduais do RS: prevenção da violência e promoção da cultura de paz.** Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/> Acesso em: 8 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Educação: dados sobre violência e Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipave).** Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.rs.gov.br>. Acesso em: 09 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Violência escolar: pesquisa em Porto Alegre revela dados sobre agressões e discriminação.** Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/> Acesso em: 8 nov. 2025.
ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo/SP: Editora Ágora, 2006.

SÁEZ, F.. **Educação e complexidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SANTOS, B. de S.. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta grossa/PR, v. 14, n. 2, p. 638-658, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.013>.

SANTOS, F.A. **Educação básica e justiça restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa**. 2023. 323f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/3896>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, M. **Educação para a paz e práticas restaurativas na escola**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2020.

SCHAFFER, G.; CASSOL, C. V. Educação enquanto sabedoria de vida para todos e todas: dimensão sociopolítica. *Revista Ciências Humanas*, 24(3), 17–35. 2023. Disponível no endereço: <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.03.17-35>. Acesso em: 5 fev. de 2025.

SCHMITT, M.G. Mediação de conflitos na Educação Física Escolar: limites e possibilidades. **Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília/DF, v. 7, n. 3, p. 87-94, 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Media%C3%A7%C3%A3o-de-conflitos-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Escolar%3A-e-Schmitt/4dc4970d7630ccaf1a2a56b41206c35427c56c7c>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cengage Learning, 2013.

SEGAL, R. Incivildades, conflitos e violências escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola. **Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya**, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://educacao sem distancia.unyleya.edu.br/esd/article/view/62>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, E.H.B.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo/SP, v. 37, n. 114, p. 327-340, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>.

SILVA, R. M. **Mediação e Cultura de Paz na Educação Básica: Desafios e Possibilidades**. São Paulo/SP: Editora Convivência, 2020.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida e formação de professores: caminhos e sentidos. In: SOUZA, E. C.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Histórias de vida de professores: experiências, memórias e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 19–38. 2011.

SOUZA, E. C. de. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão, narrar a vida. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213–220, maio/ago. 2011.

SOUZA, J. **Histórias de vida e pesquisa qualitativa**: (auto)biografia, narrativa e análise de dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STIRNER, M. **O Único e a Sua Propriedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

TAVARES, B. Assassino mais jovem matou o outro e depois se suicidou na escola de Suzano, diz polícia. **TV Globo**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogidas-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/um-assassino-matou-o-outro-e-depois-se-suicidou-na-escola-de-suzano-diz-policia.ghtml>. Acesso em: 6 mar. 2025.

UNESCO. **Behind the numbers**: ending school violence and bullying. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379433>>. Acesso em: 18 nov. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoej/documento/2979be2c32420de99db6ecd1191cde6f941037.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, n. 79, p. 163-186, 2002.

VINHA, T. P. **Ética e educação**: uma abordagem construtivista. Campinas: Papirus, 1999.

YUS, R. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2002.

ZERBINATI, J.P.; BRUNS, M.A.T. **Pesquisa em Educação**: Caminhos Metodológicos. Florianópolis/SC: EdUFSC, 2017.

APÊNDICE A - LIVRO INFANTIL “O MENINO E SUA MISSÃO”

Este apêndice apresenta o conteúdo completo do livro infantil “O Menino e Sua Missão”, elaborado como produto educacional paralelamente às reflexões desenvolvidas nesta dissertação, portanto, sendo parte do escopo da presente dissertação. O material é destinado a crianças do Ensino Fundamental I, com idade aproximada de oito anos, e busca promover competências socioemocionais como empatia, escuta ativa, resolução de conflitos e convivência saudável.

O conteúdo do livro está diretamente relacionado ao capítulo 4, item 4.4 desta dissertação, que detalha os objetivos, a metodologia de produção e implementação, impacto educacional e socioemocional, bem como a conexão dos conceitos de acolhimento, convivência e cultura de paz nos ambientes educacionais. O livro está disponibilizado em formato PDF, no site da Editora URI de Frederico Westphalen, endereço https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/db82d116b7b237d30f5a7f4b26d8f7b3o_menino_e_sua_missao.pdf para consulta na íntegra.