



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS FUNCIONÁRIOS

**Martha Suely de Paula Gomes Arruda; marthasuelydepaulagomes@gmail.com;
Universidad Europea del Atlántico**

Modalidade: Artigo

Área Temática: Metodologias Ativas e Neurociência Aplicada.

Resumo:

A rotina escolar é marcada por dinâmicas complexas que, muitas vezes, resultam em desorganização e vandalismo, prejudicando o ambiente de aprendizado. Este estudo investiga estratégias para fortalecer a mediação de conflitos no contexto escolar, com ênfase nas metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). O projeto Minha Sala, Minha Cara é apresentado como uma abordagem prática para resolver questões de desorganização e vandalismo, promovendo não apenas a melhoria da convivência escolar, mas também o fortalecimento de boas práticas de organização e economia pública. A pesquisa, realizada na Escola de Referência em Ensino Médio Luiz Alves da Silva, em Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco, envolveu 31 participantes, incluindo estudantes, professores e funcionários. A abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e dados quantitativos sobre ocorrências de conflitos, foi utilizada para examinar a eficácia das intervenções. Os resultados esperados incluem a redução das ocorrências de conflitos e a promoção de um ambiente escolar mais harmonioso, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados a cuidar de seu espaço de aprendizado. Em conclusão, a pesquisa sobre o projeto Minha Sala, Minha Cara evidenciou sua eficácia na redução de conflitos e na criação de um ambiente escolar mais organizado.

Palavras-chave:

mediação de conflitos, Aprendizagem Baseada em Projetos, educação colaborativa

Introdução

A rotina do Ensino Médio contemporâneo é permeada por tensões e comportamentos disruptivos que resultam em desorganização e vandalismo, comprometendo severamente o clima escolar (Cunha, 2012; Lopes Neto, 2005). Historicamente enfrentados por métodos punitivos ineficazes, esses conflitos evidenciam uma profunda falta de pertencimento do estudante e a urgência de estratégias que atendam às competências socioemocionais previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O cerne da problemática reside na desconexão entre o aluno e o ambiente físico, gerando custos públicos e prejuízos ao



aprendizado, o que demanda a transformação do conflito em oportunidade de aprendizado prático e ético (Araújo, 2008).

Nesse cenário, as metodologias ativas, especificamente a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), emergem como solução pedagógica para fomentar o protagonismo juvenil e o pensamento crítico. Sob essa ótica, o presente estudo investiga de que maneira a implementação da ABP, por meio da intervenção "Minha Sala, Minha Cara" desenvolvida em uma Escola de Referência em Pernambuco, pode contribuir para a resolução pacífica de conflitos e a mitigação da desorganização no ambiente escolar. O objetivo central é analisar como essa metodologia fomenta o respeito pelo espaço comum e transforma a cultura de convivência, envolvendo os discentes diretamente na organização de seus próprios espaços de aprendizagem.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2020). O estudo propõe a identificação e mediação de conflitos pré-existentes, priorizando, neste artigo, a análise das percepções coletadas em entrevistas com funcionários da instituição. Ressalta-se que, devido ao limite de extensão desta publicação, delimita-se ao recorte aqui apresentado, sem discutir a estrutura integral da dissertação de origem. Parte-se da hipótese de que o engajamento ativo e o senso de responsabilidade gerados pelo projeto podem converter práticas disruptivas em cidadania, promovendo um clima escolar colaborativo e a redução do vandalismo.

Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado pela Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

Fundamentação Teórica

1. Conflitos: uma perspectiva histórica e cultural

Historicamente, a humanidade é marcada por conflitos ideológicos e territoriais que perpetuam ciclos de violência. Cunha (2012) destaca que a intolerância é uma constante histórica adaptável ao tempo, enquanto Santos e Silva (2019) apontam que as revoluções industriais e a consolidação do capitalismo alteraram os modos de produção e consumo, distanciando o homem da natureza. Na contemporaneidade, o empoderamento tecnológico e o uso imoderado de redes sociais catalisam novas crises interpessoais e psicossociais. Esse cenário reflete-se diretamente no ecossistema escolar por meio do aumento de quadros de ansiedade e do crescimento das estatísticas de violência juvenil, fenômeno caracterizado por Lopes Neto (2005) como um grave problema de saúde pública. Diante desse panorama, torna-se imperativo que as instituições de ensino intervenham eticamente para mitigar tensões e promover uma convivência cidadã.

Nessa perspectiva, compreende-se que a funcionalidade social não reside na ausência de conflitos, mas na disponibilidade de mecanismos eficazes para a sua gestão construtiva (Cunha & Lopes, 2011). Ao analisarem o cenário português, os autores observam que a mediação ainda é predominantemente compreendida sob a ótica jurídica. Todavia, o êxito de qualquer resolução depende da articulação entre o domínio técnico do mediador e a viabilidade de condições estruturais e humanas adequadas.



Embora se verifiquem avanços na área, Cunha e Lopes (2011) ressaltam a necessidade contínua de aprimorar as instrumentalizações e os recursos práticos disponíveis. Em última análise, a disseminação da mediação exige uma mudança de paradigma cultural, demandando uma reformulação na maneira como encaramos o cotidiano e estabelecemos nossas relações interpessoais, seja no âmbito familiar, profissional ou comunitário (Cunha & Lopes, 2011).

2. Gestão de conflitos no ambiente escolar

A gestão de conflitos no ambiente escolar é decisiva para a preservação dos vínculos e do aprendizado. Para Sales e Alencar (2004), embora divergências mal geridas gerem indiferença, o conflito deve ser compreendido como uma oportunidade de crescimento por meio da gestão pacífica. A violência escolar frequentemente deriva da carência de habilidades sociais e falhas de comunicação; para Guimarães (2006), ela representa a "falta de acesso à palavra". Isso exige a substituição de estruturas autoritárias por espaços dialógicos que valorizem a subjetividade e o dissenso.

Nesse contexto, propostas educativas baseadas na mediação buscam sociedades mais éticas e democráticas (Araújo, 2008). A mediação, como política pública, pressupõe a intervenção de um terceiro neutro que facilita acordos voluntários e restaura a confiança (Amaral & Ramos, 2018; Moore, 1998). Além de resolver impasses, essa prática amplia a autocompreensão, permitindo que expectativas individuais deem lugar a mudanças sociais coletivas (Munné & Mac-Cragh, como citado em Prado & Gil, 2007).

A transição para uma "cultura de paz" exige uma transformação profunda de crenças, superando métodos puramente punitivos (Galtung, 2006). Como o conflito é inerente à pluralidade escolar, ele deve ser enfrentado com habilidade técnica em vez de ser evitado (Heredia, como citado em Chrispino, 2004). Assim, a capacitação de funcionários e o engajamento comunitário são urgentes para combater a apatia e o desinteresse juvenil — precursores da indisciplina e da violência (Amaral & Ramos, 2018).

O estudo de caso de Xavier (2021) demonstra que projetos de intervenção colaborativos entre famílias e escola são eficazes na conscientização sobre o bullying. Diferentemente da hipótese de que haveria total despreparo docente, a autora constatou que os profissionais possuem conhecimento teórico, embora enfrentem dificuldades na aplicação prática:

A maioria dos sujeitos tem algum conhecimento sobre o fenômeno [bullying]. No entanto, apesar disso, algumas vezes, na prática, há uma distorção da percepção desse fenômeno (Xavier, 2021, pp. 18-19).

Essa constatação sugere que o desafio da escola pública não reside apenas na falta de informação, mas na necessidade de alinhar o conhecimento do fenômeno à prática pedagógica, evitando distorções que comprometam a resolução efetiva dos conflitos cotidianos.

3. Metodologias ativas

As metodologias ativas, fundamentadas em bases construtivistas, posicionam o estudante como protagonista de uma aprendizagem contínua que conecta o saber às dimensões práticas da vida (Bacich & Moran, 2018). Ao romper com o modelo passivo, tais estratégias fomentam



autonomia e reflexão crítica por meio da interação direta do indivíduo com seu meio social e físico (Hoffmann, 1993). Nesse contexto, a implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) extrapola o ganho cognitivo ao desenvolver habilidades voltadas ao "ensinar a viver" em comunidade (Martín García & Puig, 2010).

Sob essa ótica, a função docente transita da transmissão de informações para a mediação e facilitação. O professor atua como um parceiro que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem (Almeida, 2005) e a singularidade de cada sujeito (Moretto, 2010). Consequentemente, a avaliação deixa de ser um mecanismo de controle para assumir um caráter processual. Ao alinhar-se ao pensamento de Piaget, Vygotsky e Freire, as metodologias ativas reafirmam a educação como um fenômeno dinâmico, cuja eficácia reside na ressonância com a realidade e os interesses do aprendiz.

4. Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) desloca o eixo do ensino para um modelo centrado no estudante, confrontando-o com problemas reais que exigem investigação ativa e colaboração (Bender, 2014). Ao priorizar a aplicação prática do conhecimento em contextos significativos, a ABP desenvolve competências como o pensamento criativo e a proficiência tecnológica (P21, 2009, como citado em Bender, 2014). Nesse processo, o professor atua como facilitador, orientando o esforço coletivo de busca por respostas que envolve toda a comunidade escolar (Antunes, 2007).

A eficácia dessa metodologia reside na construção de uma "questão orientadora" desafiadora e relevante, garantindo o protagonismo estudantil (Barell, 2007; Grant, 2002). Tal estruturação exige o alinhamento do projeto às competências educacionais, transformando docentes e discentes em sujeitos conjuntos na construção do saber (Freire, 1996). Para tanto, é fundamental superar o modelo tradicional por meio de formação contínua e suporte institucional, integrando tecnologias digitais de forma crítica (Bacich & Moran, 2018; Sancho, 2006). Complementarmente, a avaliação deve ser holística e formativa, utilizando instrumentos como rubricas para mensurar o progresso e os artefatos produzidos (Bender, 2014).

Para que o aprendizado seja genuinamente significativo, o projeto deve ser autêntico e promover a autonomia por meio de um compromisso ético e técnico (Demo, 2009). Em um cenário de informações saturadas, a capacidade de transformar dados em conhecimento torna-se uma competência vital, reduzindo a distância entre a escola e a vida real (Antunes, 2007; Bender, 2014). Assim, a ABP consolida um paradigma que capacita cidadãos críticos para a complexidade do século XXI (Bender, 2014; Moran, 2018).

Contudo, sua implementação exige cautela diante de desafios inerentes a essa abordagem (Oliveira et al., 2023). Estudos em educação profissional demonstram que o rigor metodológico assegura o alcance dos objetivos educacionais, tornando o processo mais atrativo e inclusivo. A versatilidade da ABP, evidenciada em diversos contextos práticos, promove um aprendizado sólido devido ao alto nível de engajamento gerado. Em última análise, o formato cooperativo da ABP proporciona aos alunos clareza sobre seu próprio processo de construção do saber, consolidando competências técnicas e socioemocionais.



6. Experiências inovadoras com a Aprendizagem Baseada em Projetos na busca pela resolução de conflitos no ensino médio

A aplicação da ABP no Ensino Médio tem se consolidado como uma estratégia eficaz para integrar habilidades socioemocionais ao currículo. Estudos realizados em escolas públicas indicam que essa metodologia é plenamente viável na educação básica, apresentando resultados de desempenho superiores ao ensino expositivo tradicional (Oliveira et al., 2020). Essa eficácia é potencializada por projetos interdisciplinares que abordam a comunicação não violenta e a empatia, desafiando os estudantes a resolverem conflitos de forma construtiva e dialógica (Menezes et al., 2020).

Ao promover a integração disciplinar e a formação docente contínua, a ABP transforma o ambiente escolar em um espaço mais harmonioso. Para Costa (2001), o desenvolvimento juvenil exige a reconciliação do jovem consigo mesmo e com o outro, condição essencial para sua inserção social. O autor alerta que, quando o cotidiano escolar torna-se meramente rotineiro, a sensibilidade fecha-se ao novo; a ABP rompe essa inércia ao valorizar a singularidade de cada situação e o engajamento ativo.

Em suma, intervenções baseadas em projetos demonstram que o espírito colaborativo e o fortalecimento das práticas pedagógicas são fundamentais para o sucesso educacional. Tais elementos não apenas enriquecem o aprendizado cognitivo, mas promovem uma cultura de paz, preparando o aluno para os desafios sociais contemporâneos por meio de uma formação integral.

Metodologia

1. Desenho Metodológico e Contexto

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa e participante, configurando-se como um estudo de caso centrado na aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Fundamentado em Gil (2021) e Thiollent (2011), o estudo privilegia a flexibilidade metodológica e o papel central do sujeito, permitindo que a atuação da pesquisadora transite entre a mediação direta de conflitos e a implementação do projeto "Minha Sala, Minha Cara". A pesquisa foi realizada no quarto bimestre de 2023, na EREM Luiz Alves da Silva, em Santa Cruz do Capibaribe-PE, integrando a prática pedagógica à análise científica do ambiente escolar em tempo integral.

2. Participantes e Amostragem

A amostra foi composta por 31 participantes, selecionados por meio de recrutamento intencional, incluindo líderes estudantis, docentes de diversas áreas e funcionários administrativos. A escolha desse método, fundamentada em Bardin (2020), priorizou a profundidade qualitativa e a multiplicidade de perspectivas em detrimento da representatividade estatística. Ao envolver atores estratégicos, a investigação buscou captar



nuances complexas e sentimentos sobre conflitos e vandalismo, transformando os sujeitos em colaboradores ativos no processo de mudança social e empoderamento comunitário.

3. Coleta e Tratamento de Dados

Para a coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais, técnica que oferece a abertura necessária para explorar fenômenos complexos e captar temas emergentes (Gil, 2021). O instrumento consistiu em um roteiro com cinco questões abertas, focadas nas percepções sobre organização, conflito e preservação do patrimônio. Os depoimentos foram registrados em áudio e integralmente transcritos, garantindo a fidelidade das informações para a etapa de análise de conteúdo. Esse procedimento assegurou uma compreensão holística e aprofundada das experiências compartilhadas, visando converter o diagnóstico em soluções colaborativas para a dinâmica institucional.

4. Procedimentos

A implementação do projeto "Minha Sala, Minha Cara" ocorreu em duas etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se o diagnóstico dos conflitos escolares para o desenvolvimento de ações focadas no fortalecimento do trabalho em equipe e do sentimento de pertencimento. No segundo momento, durante o quarto bimestre, aplicou-se a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) para mitigar o vandalismo e a desorganização, estabelecendo um sistema de mapeamento e numeração do mobiliário. Essa estratégia, analisada sob a ótica da análise de conteúdo (Bardin, 2020), permitiu atribuir responsabilidades individuais sobre o espaço coletivo, estimulando o compromisso ético dos alunos com a preservação do ambiente de aprendizagem.

Consulte a Figura 3.2 para visualizar a estruturação das salas de aula.

MAPA DA TURMA DO 1ºA

PROFESSOR				PORTA
29	22	15	08	01
30	23	16	09	02
31	24	17	10	03
32	25	18	11	04
33	26	19	12	05
34	27	20	13	06
35	28	21	14	07
36	37	38	39	40

Figura 3.2 Mapa da sala de aula.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.

Para monitorar o progresso da intervenção, foram elaborados relatórios diários destinados a avaliar o zelo dos discentes com o ambiente escolar. Essa prática de documentação permitiu o acompanhamento contínuo das ações e facilitou a identificação de demandas por ajustes ou intervenções adicionais. Tal abordagem sistemática foi fundamental para assegurar o alcance dos objetivos e fomentar o senso de responsabilidade individual e coletiva. Posteriormente, o conteúdo desses registros foi submetido à análise técnica, fundamentada nos critérios de categorização de Bardin (2020), permitindo mensurar a evolução da postura dos alunos em relação ao patrimônio.

A Figura 3.3 apresenta o formulário de monitoramento diário das salas de aula.

MONITORAMENTO DA LIMPEZA DAS SALAS - 4º BIMESTRE 2023/MÊS: OUTUBRO

1. LIXO DEIXADO NAS BANCAS E PISO DA SALA (SIM/NÃO)

TURMA	01	02	03	04	05	08	09	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	TOTAL
1ªA																							
1ªB																							
1ªC																							
1ªD																							
2ªA																							
2ªB																							
2ªC																							
3ªA																							
3ªB																							
3ªC																							

2. ORGANIZAÇÃO DAS BANCAS (SIM/NÃO)

TURMA	01	02	03	04	05	08	09	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	TOTAL
1ªA																							
1ªB																							
1ªC																							
1ªD																							
2ªA																							
2ªB																							
2ªC																							
3ªA																							
3ªB																							
3ªC																							

Figura 3.3 Relatório diário da organização das salas de aula.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao encerramento do bimestre, procedeu-se ao cálculo dos índices de desempenho das turmas com base nos relatórios diários (Figura 3.4). Como estratégia de engajamento e reforço positivo, instituiu-se uma premiação simbólica — uma sessão de cinema na instituição — para a turma com maior pontuação acumulada. Essa abordagem, alinhada à realidade sociocultural da comunidade escolar, transcendeu o incentivo à competitividade saudável, funcionando como um mecanismo de valorização do esforço coletivo e reconhecimento da mudança de postura dos discentes em relação ao patrimônio.

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.

4. TOTAL GERAL

TURMA	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE	TOTAL
1ºA					
1ºB					
1ºC					
1ºD					
2ºA					
2ºB					
2ºC					
3ºA					
3ºB					
3ºC					

Figura 3.4 Relatório bimestral da organização das salas de aula.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Este trabalho configura-se como um projeto de intervenção social orientado à resolução de conflitos por meio da ABP, visando consolidar um ecossistema de aprendizagem colaborativo. A comunidade escolar foi integralmente orientada sobre os objetivos e procedimentos da investigação, assegurando a transparência ética e o incentivo à participação ativa. Conforme preconiza Freire (1996), o engajamento dos atores educacionais é imperativo para o êxito de iniciativas pedagógicas, uma vez que fortalece o sentimento de pertencimento e a responsabilidade compartilhada pelo ambiente educativo.

6. Análise de dados

A etapa final da investigação consistiu na análise de conteúdo (Bardin, 2020), método sistemático utilizado para avaliar a eficácia da ABP na gestão de conflitos. Seguindo os critérios de rigor qualitativo de Gil (2021), o processo estruturou-se em fases fundamentais: a pré-análise para organização do corpus; a exploração do material, que envolveu a codificação e categorização das falas dos 31 entrevistados; e, por fim, o tratamento dos resultados, fase em que a inferência e a interpretação permitiram correlacionar os dados ao referencial teórico. Essa abordagem possibilitou converter relatos orais em indicadores qualitativos, assegurando uma compreensão validada sobre o impacto do projeto "Minha Sala, Minha Cara" na dinâmica institucional.

Quadro 3.1 Categorias para análise das entrevistas

QUESTÕES PROPOSTAS	CATEGORIAS
1. Quais conflitos você observa na escola? 2. Você vê a desorganização na sala de aula como um conflito? Justifique sua resposta.	Conflitos no ambiente escolar
3. O projeto Minha Sala, Minha Cara, realizado na escola, foi eficaz para resolver o problema da desorganização nas salas de aula? 4. O que foi positivo e o que foi negativo na vivência do projeto?	Eficácia do projeto



5. Você concorda que o projeto tenha continuidade na escola?
Justifique sua resposta.

Continuidade do projeto

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise buscou verificar os impactos das ações motivadoras na organização escolar, utilizando a sistematização de Bardin (2020) para operacionalizar as categorias investigativas. O processo envolveu a revisão manual das transcrições geradas pelo software Transkriptor e a codificação sistemática dos relatos, convertendo dados brutos em unidades descritivas sobre o zelo pelo patrimônio e a aceitação do projeto. Fundamentada no modelo de inferências de Bardin (2020), essa etapa permitiu categorizar as falas e investigar as causas dos fenômenos observados, consolidando a análise de conteúdo como ferramenta eficaz para correlacionar as intervenções ao comportamento discente.

Devido às limitações de extensão deste estudo, a análise concentra-se exclusivamente nas entrevistas realizadas com os funcionários. Tal delimitação justifica-se pela singularidade desses relatos, que oferecem uma perspectiva técnica e observacional privilegiada sobre a preservação e o zelo pelo patrimônio público após a implementação da ABP.

Os Quadros 3.4 apresenta as categorias de análise elaboradas.

Quadro 3.4 Categorização das entrevistas com os funcionários

CATEGORIA	SUBCATEGORIA		
Conflitos no ambiente escolar	1ª Pergunta		2ª Pergunta
	Desorganização	Não observa	Sim
	1 funcionário	2 funcionários	3 funcionários
Eficácia do projeto	3ª Pergunta		4ª Pergunta
	Foi eficaz	Positivo	Positivo e negativo
	3 funcionários	2 funcionários	1 funcionário
Continuidade do projeto	5ª Pergunta		
	Sim		
	3 funcionários		

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

7. Considerações éticas

Pautada pelo rigor ético, a pesquisa seguiu as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, obtendo a anuência da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) de Pernambuco antes da coleta de dados. O respeito à dignidade dos participantes foi garantido mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a autonomia para desistência e o pleno esclarecimento sobre os objetivos do estudo (Gil, 2021). Adicionalmente, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), adotaram-se medidas rigorosas de confidencialidade: os dados foram armazenados em dispositivos protegidos e o anonimato dos entrevistados foi preservado por meio de pseudônimos, garantindo a privacidade e a integridade dos sujeitos durante todo o processo investigativo.



Declaração de Uso de IA Generativa: Durante a preparação deste manuscrito, utilizou-se o modelo de linguagem Gemini (Google) para fins de revisão linguística, refinamento estilístico e padronização de citações conforme as normas da APA (7ª ed.). Ressalta-se que a ferramenta foi empregada exclusivamente como assistente de polimento textual; após o processamento, os autores revisaram, editaram e validaram integralmente o conteúdo, assumindo total responsabilidade pela redação final e pela integridade dos dados apresentados.

Resultados e Discussão

A aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), via intervenção "Minha Sala, Minha Cara", atuou como catalisadora na resolução de conflitos na EREM Luiz Alves da Silva. Ao integrar os estudantes na organização das salas, a metodologia fomentou responsabilidade e pertencimento, reduzindo drasticamente o vandalismo e consolidando uma cultura de respeito e empatia.

Essa eficácia resultou de estratégias de monitoramento, como a etiquetagem nominal do mobiliário e o estabelecimento de cronogramas de responsabilidades compartilhadas. Tais ações converteram a percepção do patrimônio público de um bem impessoal para uma responsabilidade coletiva. Consequentemente, a postura discente transformou-se: a maioria passou a zelar pelo espaço, motivada tanto pela compreensão do impacto de suas ações no trabalho da equipe de serviços auxiliares quanto pelo sistema de incentivos e recompensas oferecido ao final do ciclo avaliativo.

Embora tenha havido resistência inicial de uma minoria, o engajamento coletivo prevaleceu. Conflitos internos foram mediados pela participação nas escalas de organização, fortalecendo a colaboração. Mesmo alunos com histórico de indisciplina tornaram-se mais atentos às normas, evidenciando que a gestão do patrimônio depende de monitoramento constante e clareza de expectativas.

No plano pedagógico, a organização física harmonizou a dinâmica de ensino. Um diferencial foi o protagonismo dos funcionários, que, ao orientarem diretamente os alunos, tornaram-se coeducadores essenciais para o clima escolar positivo.

Em suma, a ABP promoveu uma mudança de paradigma, tornando o estudante protagonista de seu aprendizado e do espaço que ocupa. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais garantiu um ambiente mais seguro. A seguir, apresenta-se o relato analítico focado nas percepções dos funcionários da limpeza, cujo olhar oferece uma perspectiva privilegiada sobre o impacto social do projeto.

1. Aplicação do questionário com a equipe da limpeza

A avaliação inicial das concepções da equipe de limpeza em relação à categoria “conflitos no ambiente escolar” se inicia com dois questionamentos fundamentais, cujo primeiro busca compreender a percepção em relação aos conflitos observados na escola. As respostas dos funcionários estão registradas no Quadro 4.6 para posterior análise.

Quadro 4.6 Análise da questão 1: Quais conflitos você observa na escola?



SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE	FALAS DOS PARTICIPANTES
Desorganização	1 funcionário	"Bancas riscadas." (Funcionário 1).
Não observa	2 funcionários	"Veja só, eu até agora não encontrei nenhum conflito. Até eu que vim de outra escola [...]. Me surpreendi muito ao chegar aqui, né?! Porque eu achei muito bem-organizado. Os meninos não deixam cadeira fora da sala, eles deixam a banca organizada e os lixos dentro da lixeira. Então eu fiquei meio surpreso, porque na outra escola de onde eu vim não era assim. Era cadeira fora, as bancas tudo fora do lugar, mesas também fora, entendeu? Então eu achei muito bom esse projeto." (Funcionário 3).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das entrevistas com os funcionários revela que o projeto "Minha Sala, Minha Cara" atuou como um divisor de águas na gestão da ordem escolar. A aprovação unânime e o dado de que 67% dos respondentes consideram que conflitos e desordem deixaram de ser problemas crônicos sugerem que a organização estética do espaço é, em si, um mecanismo de regulação social. Antes da intervenção, o mobiliário vandalizado e o desalinhamento das salas funcionavam como catalisadores de desavenças, sobrecarregando a equipe de manutenção. A nova sistemática não apenas otimizou a limpeza, mas promoveu uma reconfiguração comportamental: os estudantes passaram a aceitar orientações de forma colaborativa, evidenciando que a ordenação física é indissociável da harmonia interpessoal.

Essa transformação corrobora a tese de Martín García e Puig (2010) sobre o "ensinar a viver" como um saber prático, no qual virtudes são adquiridas pela experiência cotidiana. Ao converter a preservação do patrimônio em uma prática de cuidado, a escola consolidou um ambiente de construção coletiva. Nesse processo, a mediação docente (Almeida, 2005) e a atuação estratégica dos funcionários como coeducadores foram fundamentais. A eficácia observada na disposição das bancas e na higiene do ambiente reforça que a gestão democrática do espaço, quando apropriada por todos os segmentos, salvaguarda o direito a um ambiente educativo digno.

Sob a ótica operacional, os funcionários destacaram a drástica redução de resíduos e o alinhamento sistemático do mobiliário. Embora o Funcionário 3 tenha apontado a persistência residual de desenhos em superfícies — o que indica que a mudança de cultura é um processo contínuo e não linear —, o consenso aponta para um fortalecimento do comprometimento coletivo. Como ressalta Costa (2001), essa organização externa reflete uma reconciliação interna dos jovens com o seu meio, permitindo a superação de desafios pessoais em favor de relações baseadas na empatia e na responsabilidade compartilhada.

A unanimidade favorável à continuidade do projeto reflete, em última análise, a superação da "invisibilidade" dos profissionais da limpeza, estabelecendo um espírito de parceria com o corpo discente. Os relatos indicam que a iniciativa não apenas facilitou tarefas laborais, mas elevou a imagem institucional para o público externo. Entretanto, para evitar que o zelo se torne um hábito meramente automático — o que poderia neutralizar a sensibilidade diante do



novo (Costa, 2001) —, é imprescindível a renovação constante das estratégias de sensibilização. A sustentabilidade desse ambiente harmonioso depende, portanto, de manter vivo o sentido ético do cuidado com o bem comum, transcendendo a mera obediência a normas de organização.

Conclusão/Considerações finais

Esta investigação analisou como o projeto "Minha Sala, Minha Cara", alicerçado na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), atuou na resolução de conflitos e na mitigação do vandalismo escolar. Os resultados confirmam a hipótese central: o protagonismo juvenil no zelo pelo patrimônio não apenas reduz danos materiais e gera eficiência econômica, como também estabelece uma correlação direta entre a preservação do espaço físico e a harmonia na convivência. A pesquisa ratifica a literatura sobre metodologias ativas ao demonstrar que a conservação do ambiente é um componente pedagógico indissociável da eficácia do ensino. Contudo, a análise crítica dos dados revelou que as percepções de "eficácia" são multifacetadas e variam conforme o lugar social ocupado por cada segmento. Enquanto estudantes e professores tendem a uma busca idealizada pela resolução absoluta de conflitos, os funcionários da limpeza apresentam uma visão pragmática, focada nos ganhos de produtividade e na dignidade do trabalho operacional. Essa disparidade evidencia a complexidade do ecossistema escolar e sugere que o sucesso da ABP depende de um alinhamento de expectativas. O monitoramento deve ser equitativo e contínuo para evitar que a percepção de sobrecarga — relatada por uma parcela do corpo discente — comprometa o engajamento coletivo a longo prazo.

Apesar do êxito, a implementação expôs desafios estruturais, como a resistência de grupos minoritários e a dificuldade de manter a uniformidade da ordem entre diferentes turnos. Tais nuances indicam que intervenções dessa natureza exigem gradualidade e perseverança institucional. Como recomendação para estudos futuros, aponta-se a necessidade de análises quantitativas que mensurem o impacto direto da organização do ambiente no desempenho acadêmico formal. Em suma, o projeto consolidou-se como um divisor de águas na mediação de conflitos, reafirmando que transformar alunos em protagonistas é o caminho mais eficaz para garantir um ambiente escolar inclusivo, ético e sustentável.

Referências

Almeida, M. E. B. (2005). Tecnologia na escola: Criação de redes de conhecimento. In M. E. B. Almeida & J. M. Moran (Orgs.), *Integração das tecnologias na educação* (pp. 70-73). Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância.

Amaral, D. E. L., & Ramos, J. F. P. (2018). Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 8(21), 24-44. <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2018.8.21.1072>

Antunes, C. (2007). *Um método para o ensino fundamental: Projeto* (7. ed.). Vozes.



Araújo, U. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, (31), 115-131.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach* (2nd ed.). Thousand Oaks.

Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso.

Brasil. (2018). *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). www.planalto.gov.br

Chrispino, A. (2004). Mediação de conflitos: Cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. *Revista do Professor*, 20(79), 45-48.

Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Ministério da Saúde. conselho.saude.gov.br

Costa, A. C. G. (2001). *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro* (2. ed.). Modus Faciendi.

Cunha, C. V. (2012). Conflitos religiosos e a construção do respeito à diversidade: Breve histórico e iniciativas recentes. In A. Libonatti, D. Garcia & K. Eitler (Orgs.), *Comunicação e transformação social 2* (pp. 95-122). Editora Unisinos.

Cunha, P., & Lopes, C. (2011). Cidadania na gestão de conflitos: A negociação na, para e com a mediação. *ANTROPOLógicas*, (12), 38-43.

Demo, P. (2009). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento* (6. ed.). Vozes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Galtung, J. (2006). *Transcender e transformar: Uma introdução ao trabalho de conflitos*. Palas Athena.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2021). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.



Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian*, 5(1), 1-17.

Guimarães, M. R. (2006). A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: Alternativas para a sociedade e para a educação. *Educação*, 2(59), 329-368.

Heredia, R. A. S. (1998). Resolución de conflictos en la escuela. *Ensayos y Experiencias*, 4(24), 44-65.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). McGraw-Hill.

Hoffmann, J. M. L. (1993). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Educação e Realidade.

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5 Supl.), S164-S172.

Martín García, X., & Puig, J. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores*. Summus.

Menezes, K. M., Rodrigues, C. B. C., Candito, V., & Soares, F. A. A. (2020). Educação em saúde no contexto escolar: Construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. *Educação Popular*, 48-66. doi.org

Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: Estratégias práticas para a resolução de conflitos* (2. ed.). Artmed.

Moretto, V. P. (2010). *Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências* (6. ed.). Vozes.

Oliveira, J. V. A., Souza, R. L., & Teixeira, A. Z. A. (2023). Aprendizagem baseada em projetos em práticas pedagógicas na educação profissional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(6), 1718–1732. doi.org

Oliveira, S. L., Siqueira, A. F., & Romão, E. C. (2020). Aprendizagem baseada em projetos no ensino médio: Estudo comparativo entre métodos de ensino. *Bolema*, 34(67), 764-785. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a20>

Prado, J., & Gil, J. (2007). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, (148), 99-116.

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



- Sales, L. M. M., & Alencar, E. (2004). Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Revista de Ciências Jurídicas*, 9(1), 89-96. doi.org
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In J. M. Sancho & F. Hernández (Orgs.), *Tecnologias para transformar a educação*. Artmed.
- Santos, Z. J. C. G., & Silva, L. X. (2019). Desenvolvimento e conflitos ambientais na região do Tapajós: Uma perspectiva histórica. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 18581-18597. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-109>
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Xavier, M. I. L. L. (2021). Nuances do bullying escolar: Práticas de enfrentamento a partir do desenvolvimento de projeto na E.E.E.M. João Bento da Costa. *RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 9(9), 1–24.