

COMUNICAÇÃO ASSERTIVA NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PREVENÇÃO DE CONFLITOS E O FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE DOCENTES E DISCENTES

*ASSERTIVE COMMUNICATION IN THE CLASSROOM:
CONTRIBUTIONS TO CONFLICT PREVENTION AND THE
STRENGTHENING OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS*

Valdirene Agostinha dos Reis Oliveira¹

Resumo: A comunicação estabelecida entre docentes e discentes participa diretamente da construção do clima da sala de aula, da percepção de segurança e das condições de aprendizagem. Este artigo analisa as contribuições da comunicação assertiva para a prevenção de conflitos e o fortalecimento das relações pedagógicas, compreendendo a assertividade como a capacidade de expressar orientações, limites, sentimentos e necessidades com clareza, respeito e responsabilidade. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, apoiada em estudos sobre habilidades sociais, relações professor-estudante, comunicação não violenta, clima escolar e mediação de conflitos, além da Base Nacional Comum Curricular e de relatórios educacionais. A análise demonstra que a assertividade não elimina divergências nem substitui normas, mas favorece intervenções menos humilhantes, escuta mais qualificada, feedbacks centrados em comportamentos e construção de acordos compreensíveis. Conclui-se que o fortalecimento dessas práticas depende de formação docente, coerência institucional e participação discente, para que autoridade pedagógica, diálogo e respeito não sejam tratados como elementos opostos.

Palavras-chave: Comunicação assertiva. Sala de aula. Relação professor-estudante. Conflitos. Mediação docente.

1 Graduação em Letras. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Neurociência Aplicada aos transtornos Mentais e de Aprendizagem. Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise. Psicopedagoga clínica e institucional, e coordenadora pedagógica na rede Municipal de Ensino em Caldas Novas Goiás. E-mail: valdirenereisoliveira@gmail.com.

Abstract: Communication between teachers and students directly participates in the construction of classroom climate, perceptions of safety, and learning conditions. This article analyzes the contributions of assertive communication to conflict prevention and the strengthening of pedagogical relationships, understanding assertiveness as the ability to express guidance, limits, feelings, and needs with clarity, respect, and responsibility. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and documentary study based on research concerning social skills, teacher-student relationships, nonviolent communication, school climate, and conflict mediation, as well as the Brazilian National Common Core Curriculum and educational reports. The analysis shows that assertiveness neither eliminates disagreements nor replaces rules, but it favors less humiliating interventions, more qualified listening, behavior-focused feedback, and the construction of understandable agreements. The article concludes that strengthening these practices requires teacher education, institutional coherence, and student participation, so that pedagogical authority, dialogue, and respect are not treated as opposing elements.

Keywords: Assertive communication. Classroom. Teacher-student relationship. Conflicts. Teacher mediation.

Introdução

A sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos, mas também de encontros entre sujeitos que possuem histórias, expectativas, ritmos e formas distintas de interpretar a realidade. Toda orientação, pergunta, correção ou silêncio comunica algo sobre os lugares ocupados por professores e estudantes. Quando a fala docente combina clareza, respeito e abertura à resposta, cria condições mais favoráveis à participação. Quando recorre à ironia, à ameaça ou à exposição pública, pode ampliar resistências e inseguranças. Assim, comunicar integra a organização do ensino e influencia participação, confiança e pertencimento.

A comunicação assertiva pode ser definida como a expressão direta e socialmente responsável de ideias, sentimentos, necessidades e limites, sem submissão e sem agressão. No contexto escolar, ela não corresponde a falar de maneira branda em todas as situações, tampouco a evitar decisões difíceis. Sua característica central é tornar a mensagem compreensível, preservar a dignidade dos envolvidos e manter coerência entre o que se

diz, o modo como se diz e a finalidade educativa da intervenção. Del Prette e Del Prette (2001) incluem a assertividade entre habilidades sociais necessárias às relações educativas na escola.

Conflitos são inevitáveis em ambientes coletivos e não representam, por si mesmos, fracasso pedagógico. Divergências sobre regras, avaliações, participação, uso do tempo e responsabilidades fazem parte da vida escolar. O problema surge quando essas tensões são tratadas pela humilhação, pela imposição sem explicação, pelo silêncio ressentido ou pela escalada de acusações. Cabral et al. (2004) identificaram falta de diálogo, autoritarismo, desatenção e ausência de respeito mútuo entre dificuldades recorrentes na relação professor-aluno. A assertividade contém a escalada e transforma o conflito em aprendizagem.

A relevância do tema também se apoia em evidências sobre a qualidade das relações entre professores e estudantes. A revisão de Emslander et al. (2025), que sintetizou décadas de pesquisas e milhões de participantes, encontrou relações significativas entre vínculos pedagógicos e resultados como desempenho, motivação, pertencimento, comportamento e bem-estar. Roorda et al. (2017) igualmente indicam que relações afetivas positivas se conectam ao engajamento, dimensão que medeia parte dos resultados acadêmicos. A comunicação assertiva não explica sozinha esses vínculos, mas ajuda a construir confiança e reconhecimento.

O cotidiano docente, entretanto, é atravessado por turmas numerosas, cobranças institucionais, intensificação do trabalho, diferenças culturais e situações de indisciplina que exigem respostas rápidas. Nessas condições, a defesa do diálogo pode parecer abstrata ou responsabilizar individualmente o professor por problemas estruturais. A assertividade precisa ser compreendida como competência apoiada pela instituição, e não como traço moral esperado de profissionais submetidos a sobrecarga. A OCDE (2025) relaciona condições de trabalho e formação à capacidade docente de apoiar alunos e sustentar relações positivas.

Diante desse cenário, a questão orientadora deste artigo é: de que maneira a comunicação assertiva pode contribuir para prevenir a escalada de conflitos e fortalecer as relações entre docentes e discentes em sala de aula? O objetivo geral consiste em analisar fundamentos e possibilidades dessa forma de comunicação no cotidiano pedagógico. Especificamente, discutem-se as diferenças entre passividade, agressividade e assertividade, a linguagem verbal e corporal, a escuta, o feedback, a definição de limites

e os apoios institucionais necessários para incorporar essas práticas com responsabilidade no cotidiano escolar.

Metodologicamente, a investigação possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-documental. O corpus reúne livros e artigos sobre habilidades sociais, comunicação não violenta, relações professor-estudante, engajamento e conflitos escolares, além da Base Nacional Comum Curricular e de relatórios da UNESCO e da OCDE. A análise foi organizada em duas seções. A primeira discute os fundamentos da comunicação assertiva e sua relação com autoridade, vínculo e conflito. A segunda examina práticas de escuta, feedback, limites e formação que podem tornar a comunicação parte intencional da mediação docente na escola.

Desenvolvimento

Comunicação assertiva, relação pedagógica e prevenção de conflitos

A comunicação em sala de aula ocorre por palavras, entonações, gestos, distâncias, expressões faciais e decisões sobre quem pode falar e por quanto tempo. Mesmo orientações objetivas carregam sentidos relacionais, pois indicam se o estudante é reconhecido como participante ou tratado apenas como destinatário de ordens. Farsani e Mendes (2023) demonstram que gestos aparentemente pequenos podem aproximar ou afastar alunos durante uma interação. Uma mão aberta ao solicitar resposta favoreceu aproximação, enquanto o dedo apontado produziu afastamento. Assertividade exige coerência entre palavras, gestos e intenção pedagógica.

No campo das habilidades sociais, a assertividade ocupa uma posição diferente da passividade e da agressividade. A resposta passiva omite necessidades, evita enfrentamentos e pode acumular ressentimentos; a agressiva impõe interesses por meio de ameaça, desqualificação ou constrangimento. A resposta assertiva reconhece direitos e responsabilidades de ambos, tornando possível discordar, corrigir e estabelecer limites sem atacar a identidade do outro. Del Prette e Del Prette (2001) observam que a competência social envolve contexto, efeitos da conduta e equilíbrio entre objetivos, relação e respeito mútuo na escola.

Essa diferenciação impede que assertividade seja confundida com permissividade. Um professor assertivo pode interromper comportamentos

que prejudicam a turma, exigir o cumprimento de combinados e aplicar consequências previstas. A diferença está na forma de apresentar a decisão e na possibilidade de justificá-la pedagogicamente. Em vez de ampliar o conflito com rótulos ou ameaças vagas, a intervenção descreve o comportamento, explicita seu impacto e indica o que precisa ocorrer. Gordon e Burch (2003) defendem mensagens que localizam o problema sem transformar a pessoa em problema. O limite permanece sem intimidação.

A autoridade docente decorre da responsabilidade de organizar o ensino, proteger direitos e sustentar condições coletivas de aprendizagem. Ela não desaparece quando o professor escuta os estudantes ou explica critérios. Ao contrário, torna-se mais legítima quando as decisões possuem coerência, previsibilidade e relação com finalidades educativas. Freire (1996) distingue autoridade de autoritarismo ao defender uma prática que combine rigor, respeito e abertura ao diálogo. Essa comunicação ajuda a conduzir a turma sem negar a palavra discente, pois escutar não significa transferir todas as decisões na prática escolar.

A escuta é parte constitutiva da assertividade porque uma mensagem direta não pode ser reduzida à emissão unilateral de ordens. Escutar envolve verificar o que ocorreu, reconhecer emoções sem validar toda conduta e buscar informações que possam alterar a interpretação inicial. Em situações de conflito, respostas precipitadas frequentemente se apoiam em versões incompletas ou em expectativas anteriores sobre determinados estudantes. A escuta ativa proposta por Gordon e Burch (2003) utiliza paráfrases e perguntas para demonstrar compreensão e reduzir ambiguidades. A escuta reduz ambiguidades e respostas defensivas.

A linguagem empregada nas correções influencia o modo como o estudante compreende o erro e sua própria possibilidade de mudança. Expressões como “você é desinteressado” ou “essa turma nunca aprende” transformam comportamentos situados em identidades fixas. Uma fala assertiva descreve a ação observável, apresenta consequências e formula expectativa concreta: a conversa paralela dificultou a explicação e precisa cessar durante a orientação. Essa mudança não é apenas vocabular, pois desloca a intervenção da condenação pessoal para uma conduta que pode ser revista. O feedback mantém a exigência sem produzir humilhação.

A comunicação não verbal pode reforçar ou contradizer o conteúdo pronunciado. Um professor pode afirmar que aceita perguntas enquanto mantém expressão de impaciência, evita contato visual ou responde com ironia. Os estudantes interpretam essas pistas e ajustam sua participação,

muitas vezes preferindo o silêncio para evitar exposição. Farsani e Mendes (2023) evidenciam que gestos e proxêmica participam do engajamento interacional. Assim, desenvolver assertividade inclui observar volume de voz, distância, ritmo, postura e momento escolhido para corrigir. O corpo deve confirmar as palavras de respeito e abertura clara.

As emoções também atravessam a comunicação pedagógica. Irritação, medo, cansaço e frustração podem estreitar a interpretação dos acontecimentos e favorecer respostas impulsivas. Reconhecer esses estados não significa abandonar a responsabilidade profissional, mas criar intervalo entre o incômodo e a intervenção. Rosenberg (2021) propõe distinguir observações, sentimentos, necessidades e pedidos, evitando que avaliações sejam apresentadas como fatos neutros. Na escola, essa distinção ajuda o professor a dizer que precisa de atenção para concluir uma explicação, em vez de atribuir ao grupo intenção geral de desrespeitá-lo.

O conflito costuma crescer quando cada parte passa a responder não ao acontecimento inicial, mas à forma como foi tratada durante a discussão. Uma tarefa não entregue pode transformar-se em disputa sobre respeito; uma interrupção pode desencadear acusações antigas; uma correção pública pode gerar desafio diante dos colegas. Cabral et al. (2004) mostram que tensões na relação professor-aluno combinam fatores pedagógicos e interpessoais. A comunicação assertiva busca interromper esse deslocamento por meio de mensagens específicas, atenção ao momento e retorno ao problema concreto. Rótulos afastam soluções.

A assimetria de poder entre docentes e discentes precisa ser considerada. Embora ambos tenham responsabilidades, o professor controla avaliações, registros, autorização de fala e parte das consequências institucionais. Por isso, uma mesma frase possui efeitos distintos conforme quem a pronuncia. Expor um estudante ao ridículo diante da turma não equivale a uma discordância entre pares, pois envolve autoridade institucional. A assertividade docente requer consciência desse poder e compromisso com seu uso proporcional. O objetivo é impedir que a autoridade transforme irritação em punição, estigma ou silenciamento escolar.

A turma observa como o professor se comunica com cada estudante e utiliza essas cenas para interpretar os limites do pertencimento. Elogios, repreensões e brincadeiras públicas alteram não apenas uma relação individual, mas a posição do aluno diante dos colegas. Bariani e Pavani (2008) destacam que as relações professor-aluno e aluno-aluno se

encontram interligadas, ainda que os participantes nem sempre percebam essa conexão. Uma fala humilhante pode autorizar novas formas de desqualificação entre pares; uma intervenção respeitosa pode oferecer modelo de discordância. A fala docente influencia toda a cultura da turma.

Regras pouco claras produzem espaço para interpretações contraditórias e respostas percebidas como arbitrárias. A assertividade começa antes do conflito, na explicitação de rotinas, critérios de avaliação, formas de participação e consequências possíveis. Quando as expectativas são apresentadas apenas depois da infração, os estudantes podem entendê-las como reação pessoal. A previsibilidade não elimina imprevistos, mas reduz disputas sobre aquilo que deveria ter sido conhecido. A BNCC valoriza diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, exigindo normas compreensíveis e abertas à explicação no cotidiano.

Diferenças culturais, linguísticas, geracionais e relacionadas à deficiência também afetam a interpretação das mensagens. Contato visual, silêncio, tom de voz e rapidez de resposta não possuem o mesmo significado para todos. Uma leitura única pode transformar timidez em desinteresse, dificuldade comunicativa em desafio ou expressão cultural em falta de educação. A comunicação assertiva precisa articular clareza com sensibilidade ao contexto, evitando que normas implícitas sejam aplicadas como se fossem universais. Silva e Aranha (2005) mostram que a interação orienta respostas pedagógicas em salas inclusivas diversas.

A comunicação digital prolonga a relação pedagógica para ambientes de mensagens, plataformas e grupos. A ausência de entonação, a velocidade das respostas e a circulação de capturas de tela ampliam riscos de mal-entendidos e exposição. Orientações enviadas fora do horário, mensagens excessivamente breves ou cobranças públicas podem produzir tensão mesmo quando o conteúdo parece objetivo. A assertividade digital requer definição de canais, horários, linguagem e critérios de resposta, protegendo tanto estudantes quanto professores. Uma frase impulsiva pode circular sem o contexto da interação e ampliar o conflito escolar.

As habilidades comunicativas podem ser desenvolvidas por observação, estudo, prática orientada e análise de situações reais. Del Prette et al. (1998) identificaram mudanças no desempenho de uma professora após programa de desenvolvimento interpessoal voltado à estruturação de interações educativas. Esse resultado indica que a comunicação não deve ser tratada apenas como talento espontâneo ou característica de personalidade. A formação pode trabalhar escuta, expressão de limites,

feedback, comunicação não verbal e autorregulação. Sua efetividade requer acompanhamento, sem reduzir questões institucionais a falhas docentes.

Práticas de comunicação assertiva e fortalecimento das relações em sala de aula

Transformar a comunicação assertiva em prática pedagógica não significa aplicar frases prontas a qualquer conflito. A mesma formulação pode ser adequada em uma conversa individual e inadequada diante da turma, dependendo da idade, do vínculo e da gravidade do ocorrido. O ponto de partida é identificar o objetivo da intervenção: proteger a aprendizagem, esclarecer uma expectativa, reparar um dano ou reorganizar a convivência. Quando o professor conhece essa finalidade, consegue escolher tom, momento e canal mais coerentes. A assertividade articula clareza, respeito e responsabilidade, sem funcionar como roteiro mecânico.

Uma estratégia básica consiste em separar observação de julgamento. Dizer que três atividades não foram entregues descreve um dado verificável; afirmar que o estudante não se importa com a escola atribui intenção e identidade. A distinção proposta por Rosenberg (2021) reduz discussões sobre rótulos e permite concentrar a conversa no comportamento que precisa ser revisto. Em sala de aula, descrições específicas também facilitam a construção de pedidos realizáveis. A mensagem deixa de exigir uma mudança vaga de atitude e passa a indicar a ação esperada, o prazo ou a forma de participação. A precisão reduz ameaças na escola.

Mensagens na primeira pessoa ajudam o professor a apresentar impactos e necessidades sem responsabilizar o estudante por todos os seus sentimentos. Em vez de declarar que a turma o irrita, pode explicar que precisa de silêncio durante alguns minutos para concluir uma orientação importante. Gordon e Burch (2003) mostram que mensagens centradas nos efeitos do comportamento tendem a provocar menos defesa do que acusações sobre caráter. Esse recurso não deve ser usado para disfarçar ordens ou manipular culpa, pois continua necessário reconhecer o direito do grupo de perguntar e discordar. A mensagem abre espaço ao diálogo.

A escuta ativa pode ser incorporada por perguntas curtas, paráfrases e verificação de entendimento. Antes de concluir que houve provocação, o docente pode perguntar o que o estudante compreendeu da orientação ou o que dificultou seu cumprimento. Repetir com outras palavras a explicação recebida não implica aceitar justificativas inconsistentes, mas demonstra

que a decisão considerou a versão apresentada. Esse procedimento é especialmente útil quando emoções elevadas distorcem mensagens. Ao sentir-se ouvido, o estudante reduz a necessidade de intensificar sua posição, permitindo a retomada do limite com maior adesão.

Perguntas assertivas evitam tanto o interrogatório acusatório quanto a indiferença. Questões como “o que aconteceu?”, “qual parte da orientação não ficou clara?” e “como podemos reparar isso?” direcionam a conversa para fatos e alternativas. Já perguntas retóricas, como “você nunca aprende?”, não buscam informação e funcionam como censura. A qualidade da pergunta interfere no tipo de resposta possível. Quando o estudante percebe que qualquer explicação será ridicularizada, tende a silenciar ou desafiar. Quando existe espaço delimitado para explicar-se, responsabilização e compreensão podem coexistir sem se anularem.

O feedback assertivo concentra-se em comportamentos, processos e critérios, e não na inteligência ou no valor pessoal do estudante. Em avaliações, comentários genéricos como “fraco” ou “sem esforço” oferecem pouca orientação e podem consolidar sentimentos de incapacidade. Uma devolutiva mais útil identifica o que foi realizado, aponta a lacuna e indica possibilidades de revisão. Relações positivas favorecem engajamento e desempenho, conforme demonstram Roorda et al. (2017) e Emslander et al. (2025). O feedback fortalece a relação quando associa exigência acadêmica à possibilidade concreta de analisar e superar o erro.

A construção coletiva de combinados pode prevenir conflitos ao tornar explícitas expectativas sobre fala, escuta, materiais, prazos e uso de dispositivos. Participação discente não significa que todas as normas sejam negociáveis, pois algumas decorrem de direitos, segurança e organização institucional. Significa permitir que os estudantes compreendam motivos, proponham formas de cumprimento e antecipem consequências. A BNCC inclui diálogo, cooperação e resolução de conflitos entre competências gerais (Brasil, 2018). Essas aprendizagens ganham sentido quando a turma participa de decisões e revê acordos ineficazes.

Quando o conflito já se instalou, uma sequência útil envolve interromper a agressão, reduzir a exposição pública, ouvir versões, identificar necessidades afetadas, definir responsabilidades e acompanhar o acordo. Nem toda situação pode ser resolvida imediatamente durante a aula; às vezes, a melhor resposta é assegurar o funcionamento da turma e retomar o episódio em espaço reservado. A comunicação assertiva evita promessas impossíveis e consequências improvisadas. Também reconhece

quando o caso exige participação da gestão, da orientação educacional ou da família. O encaminhamento situa o caso na rede de apoio escolar.

Práticas restaurativas podem contribuir quando o conflito produziu dano às relações ou à coletividade. Perguntas sobre quem foi afetado, quais consequências ocorreram e o que pode reparar a situação deslocam o foco da simples busca por culpados. Entretanto, a restauração não deve substituir medidas de proteção nem obrigar vítimas a dialogar em condições inseguras. A UNESCO (2019) destaca que respostas efetivas à violência escolar dependem de políticas abrangentes, participação e ambientes seguros. A comunicação assertiva integra essa resposta ampla, articulando escuta, responsabilização, reparação, normas e proteção.

Situações de indisciplina exigem distinguir comportamento inconveniente, dificuldade de aprendizagem, sofrimento, oposição e violência. Tratar todas as ocorrências como desafio pessoal ao professor amplia a chance de respostas inadequadas. Uma intervenção assertiva nomeia o comportamento observado, verifica se existe necessidade de apoio e estabelece consequência compatível com a regra. A firmeza é indispensável quando direitos são violados, mas firmeza não exige grito ou humilhação. Cabral et al. (2004) indicam que autoritarismo e falta de diálogo também podem produzir custos posteriores na relação escolar.

A comunicação durante a avaliação merece atenção porque notas e correções mobilizam expectativas, medo e sensação de justiça. Critérios pouco transparentes favorecem acusações de perseguição ou favorecimento, enquanto devolutivas exclusivamente punitivas podem converter o erro em ameaça. Explicar antecipadamente os parâmetros, oferecer exemplos e permitir perguntas reduz ambiguidades. Quando houver contestação, a resposta assertiva examina o argumento e apresenta fundamentos, sem interpretar toda discordância como desrespeito. O aluno pode discordar, mas deve compreender critérios e possibilidades de revisão existentes.

A prevenção de conflitos também depende da comunicação com famílias e equipes escolares. Mensagens enviadas apenas quando existe problema podem fazer com que o contato seja percebido como ameaça. Registros objetivos, contextualizados e respeitosos ajudam a construir continuidade entre as intervenções. Ao conversar com responsáveis, o professor deve evitar diagnósticos improvisados e generalizações sobre a família, concentrando-se em fatos, impactos e ações possíveis. A equipe, por sua vez, precisa oferecer critérios comuns para que situações semelhantes não recebam respostas contraditórias. Coerência reduz arbitrariedades.

Formações sobre comunicação assertiva precisam partir de episódios reais do trabalho docente, preservando o sigilo e evitando julgamentos simplificadoros. Estudos de caso, dramatizações, gravações autorizadas e análise de linguagem podem revelar padrões que passam despercebidos durante a ação. Del Prette et al. (1998) mostraram potencial de programas voltados ao desenvolvimento interpessoal de professores. O processo formativo deve incluir comunicação verbal, gestual, escuta, manejo emocional e negociação de limites. A prática continuada supera palestras isoladas, pois habilidades comunicativas exigem treino sob pressão.

A instituição deve criar condições para que a assertividade não dependa apenas do esforço individual. Turmas superlotadas, ausência de apoio, regras contraditórias e pressão por respostas imediatas dificultam qualquer comunicação cuidadosa. A OCDE (2025) relaciona apoio docente a condições de trabalho, equilíbrio profissional e oportunidades formativas. Isso significa que políticas de convivência precisam prever tempo para reuniões, fluxos de encaminhamento, proteção contra violência, apoio à saúde profissional e participação estudantil. Cobrar serenidade sem estrutura produz responsabilização e desgaste docente.

A comunicação assertiva fortalece relações quando se torna coerente com outras dimensões da prática pedagógica. Não basta utilizar linguagem respeitosa se avaliações são arbitrárias, se determinados estudantes recebem tratamento desigual ou se não existe possibilidade de participação. Da mesma forma, uma aula dialogada não elimina a necessidade de limites diante de agressões. O fortalecimento do vínculo nasce da combinação entre clareza, justiça, escuta e consistência ao longo do tempo. Ben-Yahia e Lamzira (2024) indicam que a comunicação não violenta pode favorecer participação e reduzir ameaças na interação escolar.

Considerações finais

A análise desenvolvida evidencia que a comunicação assertiva participa da construção das condições relacionais em que o ensino ocorre. Ela permite expressar orientações, discordâncias e limites sem recorrer à submissão, à ameaça ou à desqualificação. Seu valor não está em eliminar toda tensão, objetivo impossível em espaços coletivos, mas em impedir que divergências cotidianas se transformem rapidamente em ataques pessoais e rupturas duradouras. A descrição de comportamentos, impactos

e expectativas ajuda professores e alunos a lidar com problemas concretos sem perder a finalidade educativa da relação e o vínculo.

A prevenção de conflitos começa antes do episódio crítico, por meio de regras claras, critérios transparentes, escuta e coerência entre fala e ação. Também depende da atenção à comunicação não verbal, pois gestos, distância, tom de voz e exposição pública alteram o sentido das palavras. A assertividade não enfraquece a autoridade docente; ao contrário, contribui para torná-la previsível e justificável. A autoridade pedagógica permanece responsável por organizar o trabalho e proteger direitos, mas evita transformar poder institucional em instrumento de humilhação, vingança ou silenciamento. Isso protege a aprendizagem.

As práticas discutidas incluem observações sem rótulos, mensagens na primeira pessoa, perguntas genuínas, escuta ativa, feedback centrado em critérios, construção de combinados e mediação orientada à responsabilização. Nenhuma delas funciona como fórmula universal. Sua adequação depende da idade dos estudantes, do contexto, da gravidade do fato e das condições de segurança. Situações de violência ou violação de direitos exigem encaminhamentos institucionais e medidas protetivas, não apenas diálogo. A assertividade permite reconhecer limites do diálogo, solicitar apoio e comunicar decisões sem ampliar o dano escolar.

O fortalecimento das relações entre docentes e discentes exige formação continuada e condições institucionais. Habilidades de comunicação podem ser desenvolvidas, mas sua aplicação é dificultada por sobrecarga, turmas numerosas, falta de apoio e normas contraditórias. A escola precisa oferecer espaços de análise de casos, acompanhamento, critérios comuns e fluxos claros para conflitos. Também deve envolver estudantes e famílias na construção de uma cultura de respeito. Quando tratada apenas como virtude individual, ela pode responsabilizar o professor por problemas estruturais e ocultar a produção coletiva da convivência.

Conclui-se que a comunicação assertiva pode contribuir para prevenir a escalada de conflitos e fortalecer vínculos pedagógicos quando articulada à justiça, à escuta e à responsabilidade. Seu desenvolvimento ajuda a substituir rótulos por descrições, ameaças por consequências compreensíveis e silêncios ressentidos por pedidos claros. Ao mesmo tempo, preserva a possibilidade de discordar e de estabelecer limites. Em uma escola comprometida com formação integral, cada intervenção ensina a exercer autoridade, enfrentar erros, reconhecer o outro e participar de uma comunidade em que dignidade e aprendizagem são inseparáveis.

Referências

BARIANI, Isabel Cristina Dib; PAVANI, Renatha. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 67-75, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100007> . Acesso em: 18 jul. 2026.

BEN-YAHIA, Moad; LAMZIRA, Fatima Zahra. Exploring the effects of teachers' use of nonviolent communication on learners' classroom participation in the EFL classroom. **International Journal of Language and Literary Studies**, Rome, v. 6, n. 3, p. 281-288, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36892/ijlls.v6i3.1802> . Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 18 jul. 2026.

CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300008> . Acesso em: 18 jul. 2026.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 591-603, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000300016> . Acesso em: 18 jul. 2026.

EMSLANDER, Valentin et al. Teacher-student relationships and student outcomes: a systematic second-order meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 151, n. 3, p. 365-397, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/bul0000461> . Acesso em: 18 jul. 2026.

FARSANI, Danyal; MENDES, Jackeline Rodrigues. Discurso multimodal em sala de aula: gestos e proxêmica na interação professor-estudante. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e75958, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.75958> . Acesso em: 18 jul. 2026.

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

GORDON, Thomas; BURCH, Noel. **Teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages**. New York: Three Rivers Press, 2003.

OECD. **PISA 2018 results: what school life means for students' lives**. Paris: OECD Publishing, 2019. v. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en> . Acesso em: 18 jul. 2026.

OECD. What can we learn about teacher support for students from PISA data? **PISA in Focus**, Paris, n. 129, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/506b03a1-e> n. Acesso em: 18 jul. 2026.

ROORDA, Debora L. et al. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. **Review of Educational Research**, Washington, v. 81, n. 4, p. 493-529, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654311421793> . Acesso em: 18 jul. 2026.

ROORDA, Debora L. et al. Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. **School Psychology Review**, Bethesda, v. 46, n. 3, p. 239-261, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3> . Acesso em: 18 jul. 2026.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2021.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300005> . Acesso em: 18 jul. 2026.

UNESCO. **Behind the numbers: ending school violence and bullying**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.54675/TRVR4270> . Acesso em: 18 jul. 2026.