

# Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

## Percepções de Professores Sobre Treinamento de Habilidades Sociais para Mediação de Conflitos

## Teachers' Perceptions of Social Skills Training for Mediation and Conflict Resolution

## Percepción de los Profesores Sobre la Formación en Habilidades Sociales para la Mediación y Resolución de Conflictos

Cintia Luciano Machado<sup>1</sup> & Adriana Benevides Soares<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* [machado.cintia@gmail.com](mailto:machado.cintia@gmail.com) *ORCID:* <https://orcid.org/0009-0006-5973-2582>

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>



*Informações do Artigo:*

*Cintia Luciano Machado*

[machado.cintia@gmail.com](mailto:machado.cintia@gmail.com)

*Recebido em: 30/08/24*

*Aceito em: 13/05/25*

## RESUMO

Diante da crescente incidência de conflitos no contexto escolar e da necessidade de fortalecer a atuação docente na mediação dessas situações, investigou-se percepções de professores do ensino fundamental sobre o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para Mediação de Conflitos (MC) em um estudo transversal, descritivo e qualitativo. Objetivou-se compreender percepções sobre o THS e identificar desafios na resolução e MC. Utilizou-se o IRaMuTeQ para análise textual das verbalizações de sete professores da rede pública e privada participantes de cinco sessões virtuais de THS. Resultados indicam contribuição do THS para reflexão das práticas dos professores e ampliação do repertório de habilidades.

## PALAVRAS-CHAVE:

Treinamento de habilidades sociais; Professores; Conflito; Formação de professores; Ensino fundamental.

## ABSTRACT

Given the increasing incidence of conflicts in schools and the need to strengthen teachers' roles in mediating such situations, this cross-sectional, descriptive, qualitative study investigated elementary school teachers' perceptions of Social Skills Training (SST) for Conflict Mediation (CM). The study aimed to understand teachers' views on SST and identify challenges in conflict resolution and mediation. IRaMuTeQ was used for textual analysis of the verbalizations from seven public and private school teachers who participated in five virtual SST sessions. Results indicate that SST contributes to teachers' reflection on their practices and to the expansion of their repertoire of skills.

## KEYWORDS:

Social skills training; Teachers; Conflict; Teacher education; Elementary education.

## RESUMEN

Ante la creciente incidencia de conflictos en el contexto escolar y la necesidad de fortalecer la actuación docente en su mediación, se investigaron percepciones de docentes de educación primaria sobre el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) para Mediación de Conflictos en un estudio transversal, descriptivo y cualitativo. Se buscó comprender percepciones sobre el EHS e identificar desafíos en la mediación. Se utilizó IRaMuTeQ para el análisis textual de verbalizaciones de siete docentes de escuelas públicas y privadas en cinco sesiones virtuales de EHS. Los resultados indican que el EHS contribuye a la reflexión docente y a la ampliación del repertorio de habilidades.

## PALABRAS CLAVE:

Entrenamiento de habilidades sociales; Profesores; Conflicto; Formación de profesores; Enseñanza de primer grado.

A intolerância tem deixado suas marcas ao longo do tempo. Infelizmente, podemos observá-la com frequência, inclusive por meio da violência, não apenas pelos noticiários. Diante disso, torna-se urgente adotar medidas para transformar a nossa sociedade, para que esta e as futuras gerações convivam em um mundo onde as diferenças sejam respeitadas, celebradas e consideradas como potencialidades para o autodesenvolvimento (Abramovay et al., 2018).

A base para essa transformação é a educação, e a escola reflete a sociedade. No ambiente escolar, convivem indivíduos com diferentes etnias, crenças, opiniões e modos de vida, sendo comum a reprodução de atos de intolerância e conflitos interpessoais, sobretudo

---

em sala de aula, onde a convivência é mais intensa, cabendo ao professor o desafio de atuar como mediador na resolução de conflitos entre seus alunos. (Simões & Cardoso, 2022; Zechi et al., 2021)

Segundo Freire (2021), o professor deve garantir um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, que incentive a reflexão e a construção de conhecimento por parte dos estudantes, a fim de que estes sejam capazes de desenvolver sua autonomia e seu senso crítico. O diálogo entre o docente e o aluno é importante para a construção deste ambiente. O professor deve estar aberto a ouvir e aprender com o aluno, que, por sua vez, deve ser incentivado a participar ativamente. Ainda assim, podem surgir conflitos interpessoais.

O conflito é um fenômeno social gerado e mantido por vários fatores psicológicos (Hendijani & Ahmadi, 2023), caracterizado por uma tensão entre pessoas ou grupos com opiniões, objetivos, interesses, valores, crenças ou necessidades que são mutuamente incompatíveis ou quando há percepção de ameaça. Logo, é próprio das interações humanas e não é, em si, bom ou ruim; seu impacto depende de como é administrado. Nesse sentido, pode ser construtivo ou destrutivo (Bösch, 2017; Deutsch, 1973; Malingumu, 2023).

Por exemplo, o senso crítico citado por Freire (2021), quando exercido de forma respeitosa e colaborativa, pode contribuir para relações mais saudáveis. A expressão clara, assertiva e fundamentada de opiniões favorece o esclarecimento de divergências e a busca por soluções compartilhadas. Contudo, quando essa capacidade crítica é acompanhada de uma postura inflexível ou de uma comunicação agressiva, desconsiderando argumentos alheios, o discurso pode soar impositivo e gerar confrontos e mal-entendidos. Além disso, a falta de habilidades para expressar ideias com respeito e empatia pode causar ofensas, desrespeito e ressentimentos, comprometendo vínculos e provocando consequências destrutivas. Se mal administrado, o conflito pode escalar para hostilidade e violência (Bösch, 2017).

---

Esse cenário evidencia o despreparo para o diálogo construtivo. Nessas situações, é necessário um terceiro para auxiliar na resolução do conflito. O campo da resolução de conflitos (RC) engloba diversas estratégias para lidar pacificamente com diferenças, entre elas, a mediação de conflitos (MC) (Manfroi & Bölter, 2023).

A MC é um processo estruturado, confidencial e voluntário de resolução de disputas, no qual um terceiro imparcial e treinado — o mediador — ajuda as partes envolvidas em um conflito a dialogar, a identificar áreas de concordância e discordância e chegar a um acordo que satisfaça as necessidades e interesses mutuamente sem impor soluções (Morgado & Oliveira, 2009; Possato et al., 2016). No contexto escolar, esse papel é atribuído ao professor, ainda que não esteja formalmente estabelecido.

Assim como Freire (2021), Coll (2016) também indica, como função do docente, o estabelecimento de um ambiente que promova a interação entre os alunos e estimule a cooperação e a participação ativa de todos na construção do conhecimento por meio de estratégias que estimulem a atuação e a reflexão. Defende que as controvérsias entre os estudantes contribuem para a aprendizagem e a importância das interações para a construção de saberes. Assim sendo, pode-se dizer que a resolução de problemas interpessoais é um meio para promoção da aprendizagem e que a própria estratégia de ensino pode e deve ser promotora de conflitos.

Além disso, a literatura aponta a potencialidade construtiva (Campos & Goto, 2017; Gleditsch, 2020) e pedagógica (Abramovay et al., 2018) do conflito desde que seja gerido de maneira pacífica. Para isso, as partes precisam se engajar em negociações integrativas, como resolução de problemas, e ter um mediador de conflitos para apoiá-las quando fracassarem (Couto & Monteiro, 2021; Johnson & Johnson, 2014). Diante dessas ponderações, fica evidente

---

que, para garantir o ambiente adequado ao ensino e à aprendizagem, o professor precisa estar preparado para mediar os conflitos entre seus alunos.

Apesar disso, muitos docentes ainda têm uma visão negativa sobre o conflito. O estudo de Chiaparini et al. (2018) revelou que professoras em formação ou recém-formadas não se sentem preparadas para lidar com situações conflituosas, pois não tiveram instrução sobre o tema ou a receberam de forma superficial. Esse cenário evidencia uma lacuna crítica na formação docente, que precisa ser superada para que os professores atuem com eficácia na MC entre seus alunos.

Simões e Cardoso (2022) afirmam que o trabalho docente no Brasil passou por mudanças profundas com aumento das exigências profissionais. As autoras estudaram o esgotamento profissional (*burnout*) em 93 professores da rede pública de São Paulo com indicação de psicoterapia. Analisaram 14 variáveis do contexto escolar, dentre elas a agressão na escola e o incômodo nos contatos interpessoais no trabalho. Os resultados apontaram que, entre os participantes com esgotamento grave, 60% relataram ter sofrido agressões na escola durante o último ano. O estudo indicou as agressões, os conflitos interpessoais destrutivos e o fenômeno da violência como fatores de desenvolvimento do esgotamento profissional. As autoras destacam que se espera que o docente medie os conflitos em sala de aula e que, na ausência de suporte institucional, ele tende ao desânimo e ao esgotamento. Por fim, sugerem a capacitação dos educadores em MC como uma das ações para evitar ou reduzir o *burnout*.

Nesse sentido, Pinho et al. (2021) apresentaram os resultados positivos da implementação da MC como estratégia pedagógica para lidar com a indisciplina em uma escola pública no Estado de Rondônia. A intervenção foi realizada ao longo de quatro meses e contou com a participação de dezoito estudantes do 7º ano, nove professores e quatro profissionais da equipe de gestão da escola. Os principais resultados mostram que os estudantes relataram

---

mudanças positivas na convivência escolar; os professores apresentaram abertura para o diálogo com os alunos e tomada de consciência das ações cotidianas na gestão dos conflitos; e a equipe gestora reconheceu a importância da MC como estratégia de prevenção da indisciplina, observando mudanças tanto nos estudantes quanto nos professores. Estes resultados reafirmam os benefícios da capacitação dos agentes educativos.

A resolução construtiva de conflitos requer a compreensão das causas da disputa ou discordância, bem como das posições, interesses, emoções e perspectivas subjetivas das partes envolvidas. Para isso, são necessárias habilidades sociais (HS), como formular e responder perguntas, observar e descrever comportamentos e saber ouvir atentamente (Zechi et al., 2021). As HS são também indispensáveis para estabelecer um ambiente cooperativo, que é a base tanto para gerenciar a sala de aula quanto para implementar programas de treinamento em RC e prevenção de violência (Bittencourt & Menezes, 2021; Johnson & Johnson, 2014).

As HS são um conjunto de comportamentos valorizados em determinada cultura, que facilitam interações eficazes e positivas em situações sociais (Del Prette & Del Prette, 2021). De acordo com Nunes e Bataglia (2019), no Ensino Fundamental, a partir da interação com os pares, importantes HS são adquiridas, especialmente as associadas à RC, à assertividade e à pró-socialidade. Del Prette e Del Prette (2022a), por sua vez, associam as HS e a competência social na infância como fatores de proteção ao desenvolvimento para as fases escolares seguintes, bem como as indicam como aspectos do desenvolvimento socioemocional. Além disso, destacam a importância das habilidades sociais educativas (HSE) dos professores neste processo.

As HSE consistem em um conjunto de habilidades sociais fundamentais para as interações educativas de qualquer indivíduo que busca promover a aprendizagem e o desenvolvimento de aprendizes. Elas possibilitam um tratamento efetivo das necessidades

---

socioemocionais dos alunos por meio de interações sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2008; 2022a). Assim, ao realizar estes comportamentos, os professores contribuem para a aquisição das HS pelos estudantes.

A literatura mostra que as HS são aprendidas ao longo da vida, podem ser obtidas e aprimoradas por meio da prática e do treinamento de habilidades sociais (THS) (Rodrigues et al., 2022; Souza et al., 2021). Este é uma tecnologia para promoção de HS que visa melhorar a competência interpessoal do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2022b). Estudos recentes têm apontado resultados a esse respeito.

Em uma revisão sistemática, Tallamini et al. (2022) utilizaram o método PRISMA para avaliar estudos de intervenção com THS em contextos educativos, publicados em periódicos nacionais e internacionais. Os resultados indicaram que o THS contribui para superar déficits no desempenho social e promover repertórios socialmente desejáveis, além de melhorar o clima emocional, o comportamento e a participação em sala de aula.

Guimarães e Costa (2023) avaliaram um programa de treinamento em HS e HSE para 30 professores da pré-escola. A intervenção online durou 60 horas ao longo de três meses. Os resultados indicaram que as táticas empregadas no ambiente virtual resultaram em uma boa interação dos participantes e uma discussão enriquecedora. O curso foi considerado um método eficaz de formação continuada, com os professores mencionando estratégias adaptativas e funcionais que os ajudaram a lidar com suas próprias dificuldades socioemocionais e com as de seus alunos.

O estudo de Rodrigues et al. (2022) avaliou os efeitos do treinamento de HSE em 12 professores em situações de difícil relacionamento interpessoal em sala de aula. Os resultados mostraram que a maioria apresentou estratégias mais habilidosas para lidar com essas situações

e menor dificuldade emocional para agir de maneira socialmente competente. Tais resultados reafirmam a efetividade do THS para a promoção de HS.

Diante do exposto, e considerando o desafio do professor para atender às demandas de sala de aula, depreende-se que é preciso que o educador seja preparado. Para isso, é fundamental a aquisição das HS necessárias, de modo que possa não somente mediar os conflitos, mas também ser para seus alunos um modelo de como lidar construtivamente com as diferenças — de opiniões, necessidades etc. Assim, o THS possibilita ao educador estabelecer relações interpessoais mais saudáveis.

Em razão do referencial teórico e empírico apresentado, neste estudo, objetivou-se identificar as percepções dos professores sobre um THS para resolução e mediação de conflitos. A pergunta de pesquisa norteadora foi: Quais as percepções dos professores sobre um treinamento de habilidade social para resolução e mediação de conflitos?

### **Método**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade, que obteve o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE nº 66654223.7.0000.8887) e atendeu às diretrizes estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde referentes às normas para pesquisas envolvendo seres humanos.

### **Delineamento**

Trata-se de um estudo longitudinal, descritivo e de natureza qualitativa.

### **Participantes**

Participaram sete professores do ensino fundamental, das redes pública ( $n = 4$ ) e privada ( $n = 3$ ), da capital do Rio de Janeiro, distribuídos em dois grupos: grupo um (G1) com três professores e grupo dois (G2) com quatro. O segundo grupo foi gerado posteriormente, visando ampliar a amostra inicial. Como critério de inclusão, considerou-se aqueles que completaram,

com pelo menos 60% de frequência, o THS. De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP], 2022), os professores, majoritariamente (78%), se enquadram na classe social B2. Aproximadamente 43% ( $n = 3$ ) possuem mais de 20 anos de experiência como professor(a) e compuseram o G2. O perfil dos integrantes da amostra é apresentado na Tabela 1. Do total de participantes, apenas um não compareceu a todas as sessões do THS, obtendo 60% de taxa de frequência. Aproximadamente 29% informaram não ter recebido formação específica sobre RC, nem na formação inicial, nem na continuada.

### Tabela 1

#### *Caracterização da Amostra.*

Grupo	ID	Idade	Sexo	Cor	Classe Econ.	Escolaridade	Experiência docente	Rede	Formação em RC
G1	P1	32	Feminino	Branca	C1	Ensino Superior	11-15 anos	Privada	Não.
G1	P2	40	Feminino	Preta	B2	Especialização	6-10 anos	Privada	Sim, em fi e fc.
G1	P3	39	Feminino	Preta	B2	Especialização	11-15 anos	Privada	Não.
G2	P1	47	Feminino	Preta	B2	Especialização	> 20 anos	Pública	Sim, em fc.
G2	P2	49	Masculino	Branca	B2	Doutorado	11-15 anos	Pública	Sim, em fc.
G2	P3	52	Feminino	Branca	B2	Especialização	> 20 anos	Pública	Sim, em fi e fc.
G2	P4	57	Masculino	Parda	B2	Doutorado	> 20 anos	Pública	Sim, em fc.

*Nota.* ID = Participante; RC = Resolução de conflito; fi = formação inicial; fc = formação continuada.

### Instrumentos

Foi utilizado o questionário sociodemográfico com intuito de obter informações dos participantes como idade, sexo, nível socioeconômico, escolaridade, formação acadêmica e tempo de experiência como docente adaptado de CCEB (ABEP, 2022).

## Procedimentos de Coleta de Dados

O THS foi estruturado em cinco sessões, de uma hora e meia cada, conduzido pela pesquisadora em ambiente virtual. Os temas abordados incluíram HS das seguintes classes: empatia, assertivas, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais e coordenar grupo, bem como conceito e técnicas de RC. Sua elaboração baseou-se em referências consolidadas na literatura especializada. A intervenção no G1 ocorreu com recorrência semanal no período entre 23 de novembro de 2023 e 20 de dezembro de 2023. No G2, a periodicidade foi diária, ocorrendo de 22 a 26 de janeiro de 2023.

As verbalizações dos participantes durante as sessões do THS foram gravadas por meio das plataformas de videoconferência Google Meet e Conferência Web. Depois, foram transcritas integralmente com o auxílio da plataforma Pinpoint, incluindo-se as comunicações via *chat* realizadas durante as sessões, bem como eventuais manifestações posteriores por consequência de algum impedimento do participante durante os encontros.

## Procedimentos de Análise de Dados

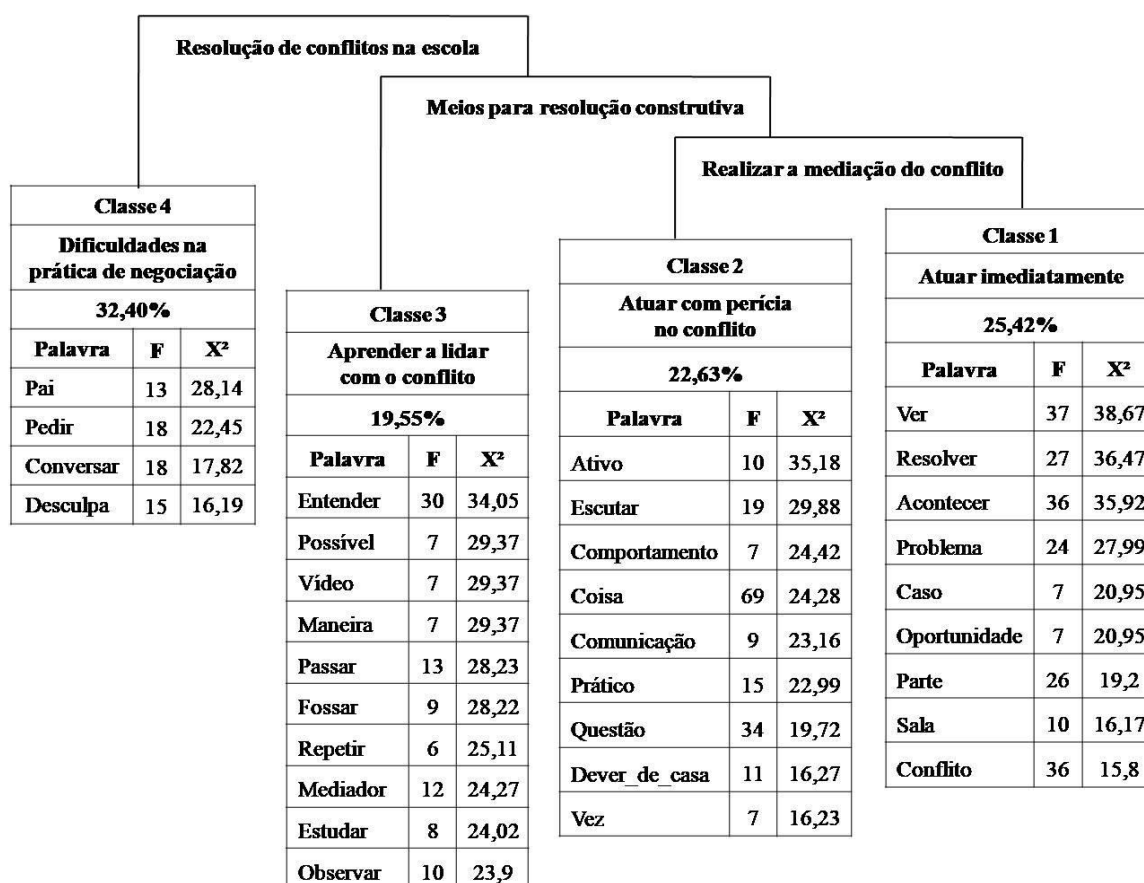
O tratamento integral dos dados foi realizado a partir do *software* gratuito, IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Utilizou-se das técnicas de análise lexical, relacional de coocorrência, categórica e frequencial pelas quais se produziu a classificação hierárquica descendente (CHD). Segundo Sousa (2021), a CHD é uma análise de agrupamentos (*clusters*), na qual os segmentos de textos (ST) de um *corpus* são continuamente divididos de acordo com a coocorrência de formas lexicais. Optou-se pela CHD para explorar a estrutura natural das verbalizações, uma vez que, para realizar os agrupamentos, não é necessário haver pré-suposições sobre as relações dos dados.

## Resultados

A CHD gerada a partir dos dados do G1 obteve 83,30% de aproveitamento do *corpus*, constituído por 14.829 ocorrências, 2.067 formas e 430 ST, além de quatro classes contidas em três categorias. A categoria “resolução de conflitos na escola” foi originada a partir da classe 4 e da categoria “meio para resolução construtiva”. Esta última, por sua vez, foi originada da classe 3 e da categoria “realizar a mediação do conflito”, sendo ainda gerada pelas classes 1 e 2, como pode ser observado na Figura 1.

**Figura 1**

*Dendrograma G1.*



*Nota.* A classe 4, “dificuldades na prática da negociação” (32,40%), representa situações que provocam conflitos, como ausência de empatia e o estilo de comunicação, e são desafios para auxiliar a negociação da disputa entre os alunos. Os excertos apresentam exemplos dessas falas.

“Mas esses *pais* [ênfase adicionada] atuais eles têm muito disso: ‘não, você tem filho.’ ‘você faz ...’ ‘você cuida de você, deixa o outro.’ É difícil você pensar na fala assertiva nesse ponto de vista” (P3). Esse excerto evidencia a dificuldade de promover a empatia entre alunos cujas referências familiares tendem a naturalizar a indiferença em relação ao outro.

“Ele viu que a gente ficou ... Ele viu que não gostei do modo como ele falou e ele foi ... E eu coloquei os dois para *conversar* [ênfase adicionada] e ele se sentiram ... E ele veio sem eu pedir nada, sem eu *pedir* [ênfase adicionada] em nenhum momento, para poder lhe *pedir desculpa* [ênfase adicionada]” (P1). A fala destaca o uso da linguagem não verbal quando o aluno utilizou o estilo de comunicação agressivo com o colega.

A classe 3, “aprender a lidar com o conflito” (19,55%), é composta por verbalizações sobre a aplicabilidade dos conceitos e técnicas apresentadas durante o THS, como a escuta empática, cooperação e o estilo de comunicação, e seus efeitos sobre os conflitos. Os fragmentos oferecem amostras dessas expressões.

“Mas foi bem legal, com o *vídeo* [ênfase adicionada] nós podemos *passar* [ênfase adicionada] pra [*sic*] eles exatamente em relação ao modo como a gente fala o que o modo como falamos ... Eles podem interpretar de diversas maneiras, como foi no exemplo do *vídeo* [ênfase adicionada]” (P1). A fala é sobre a compreensão de como o estilo de comunicação repercute nos conflitos, evidencia esse aspecto.

“Fiz duas opções: escrevi sobre mudar minha *maneira* [ênfase adicionada] de escutar e outra de como isso poderia me afetar e *entendi* [ênfase adicionada] que a questão é como aquilo afeta. Optei por conversar sobre isso e me sentir melhor” (P3). O trecho trata sobre suas ações para lidar com o conflito e o resultado obtido.

---

A classe 2, “atuar com perícia no conflito” (22,63%), significa concepções sobre aplicar, com observação da técnica, as HS e as ferramentas disponibilizadas para MC, bem como autoavaliação de suas atuações. As citações fornecem demonstrações dessas falas.

“Isso pra [sic] mim foi importante, está sendo importante pra [sic] rever minha *prática* [ênfase adicionada] como eu falei, algumas *coisas* [ênfase adicionada] eu tenho feito, mas, às vezes, de forma errada e agora eu posso mudar, passar para uma forma correta” (P2). O excerto trata sobre a tomada de consciência quanto a equívocos praticados e sua disposição para correção de falhas na prática profissional.

“Eu tenho percebido uma mudança de *comportamento* [ênfase adicionada] nas duas turmas. O que eu estou me policiando no meu falar, dentro de toda essa coisa que a gente está fazendo, esse movimento que a gente tá [sic] fazendo” (P3). A fala aborda o automonitoramento de seu estilo de comunicação e a consequente automonitoria, além dos efeitos positivos do uso adequado.)

A classe 1, “atuar imediatamente sobre o conflito” (25,42%), expressa concepções sobre o momento adequado para intervir no conflito e as consequências quando o professor ignora a situação. Os trechos evidenciam casos dessas expressões. “Eu *vejo* [ênfase adicionada] como investimento, porque quando *acontece* [ênfase adicionada] do outro professor não *resolver* [ênfase adicionada] quando eu chego pra [sic] poder assumir as minhas funções naquela sala, os alunos vêm até mim, aconteceu isso, aconteceu aquilo” (P2). O trecho trata da sobrecarga gerada pela omissão de colegas diante dos conflitos.

“Eu sento, ouço, eu vou tentar *resolver* [ênfase adicionada] um *problema* [ênfase adicionada] que nem aconteceu comigo e quando eu *vejo* [ênfase adicionada] já está tudo *resolvido* [ênfase adicionada] e tudo é questão de conversa de organização mesmo.” (P2). O

---

relato refere-se a um conflito cuja ausência de intervenção imediata contribuiu para sua escalada, resultando no acionamento dos pais.

Da mesma forma, uma CHD foi produzida a partir dos dados do G2. O *corpus* alcançou uma taxa de aproveitamento de 82,48%, com um total de 20.575 ocorrências, 2.336 formas e 588 ST, além de três classes contidas em duas categorias. A categoria “mediação de conflitos na escola” foi resultante da classe 3, “busca de alternativas de solução”, e da categoria “abordagem na resolução de conflitos”, que adveio das classes 1 e 2, “como se lida com o conflito” e “aprender a lidar com o conflito”, respectivamente. O que é possível notar na Figura 2.

“Essa conversa poderia demorar mais tempo se já não estivesse pensando nas *alternativas* [ênfase adicionada] de *solução* [ênfase adicionada]. Nós acabamos, ocasionalmente, conversando mais por que você não sabe nem o que é que vai fazer, surgiu o assunto, o que é que você vai fazer a partir daí?” (P1). O excerto é sobre como antecipar possíveis soluções torna a negociação mais objetiva.

“Então, também pensei nesse aspecto. Então a *solução* [ênfase adicionada] para *resolver* [ênfase adicionada] esse *problema* [ênfase adicionada] que eu tomei é: não trocar de carro. Não trocando, não faço dívida. Agora a resolução está em curso, o resultado dela ainda vai demorar um pouco” (P4). A fala é sobre o desdobramento da análise das alternativas para solucionar seu problema.)

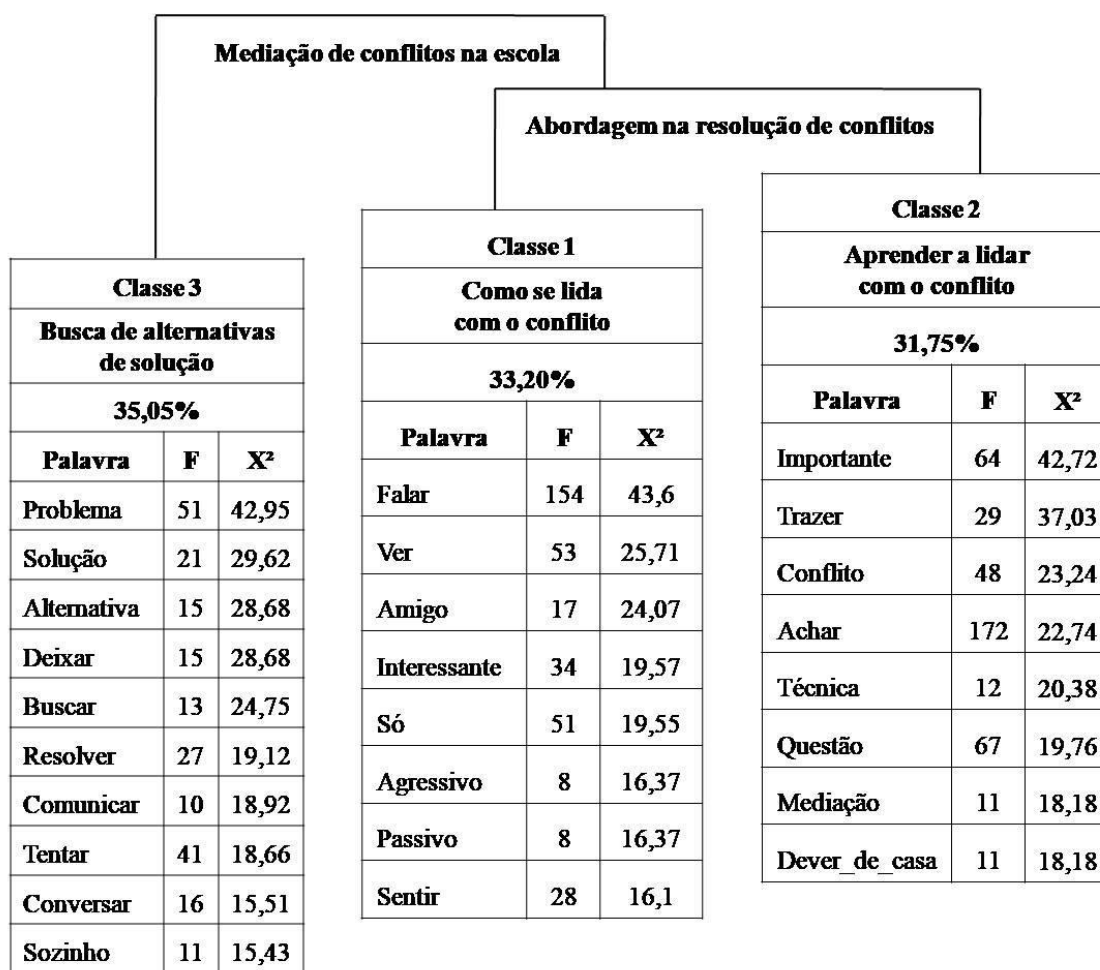
A classe 1, “como se lida com o conflito”, reúne falas sobre reações frente a situações de conflitos. Os segmentos mostram situações dessas conversas.

“Ele *viu* [ênfase adicionada] o outro como uma ameaça, ele nem pensou, ele já olhou para o outro e: é uma ameaça!” (P4). Fala do participante sobre a resposta defensiva diante da possível disputa.

“Ele faz de maneira cuidadosa, ele escuta também e acho bem assertivo isso. Ele varia um tempo de passivo e assertivo e o *amigo* [ênfase adicionada] também fica bem numa *fala* assertiva. Agora, do outro é bem *agressiva* [ênfase adicionada]” (P1). Participante relata sobre a observação dos diferentes estilos de comunicação ao lidar com o conflito.

**Figura 2**

*Dendrograma G2.*



*Nota.* A classe 3, “busca de alternativas de solução”, retrata verbalizações sobre a necessidade e a importância de se explorar diversas alternativas de solução para resolver o conflito. Os excertos a seguir ilustram esses casos.

A classe 2, “aprender a lidar com o conflito”, significa concepções sobre a importância de aprender os conceitos sobre as HS e RC, bem como as técnicas e ferramentas que auxiliam o desenvolvimento das competências necessárias para mediar os conflitos. Os recortes demonstram exemplos dessas verbalizações.

“Eu *acho* [ênfase adicionada] que nós vivemos no momento na sociedade que é tão *importante* [ênfase adicionada] nós desenvolvermos essas habilidades sociais e saber resolver *conflitos* [ênfase adicionada] não só como professora, eu *acho importante* [ênfase adicionada] também a questão de você *trazer* [ênfase adicionada] essa teoria” (P1). A fala trata sobre o aprendizado do conteúdo para além da escola e a valorização do fundamento teórico.

“Vou pegar carona no que todo mundo já falou mesmo que eu *acho* [ênfase adicionada] que o ponto mais *importante* [ênfase adicionada] é ter contato mesmo com todas as informações que você *trouxe* [ênfase adicionada] para nós de quais são as *técnicas* [ênfase adicionada] ... (P2). O excerto é sobre a relevância do acesso às técnicas na aprendizagem para lidar com conflitos.

### Discussão

A análise dos dados obtidos revelou uma diversidade de percepções dos docentes em relação ao THS para resolução e mediação de conflitos. A participação de professores provenientes tanto da rede pública quanto da privada proporcionou uma visão abrangente das experiências vivenciadas em diferentes contextos educacionais, evidenciando fatores que influenciam a prática da mediação escolar e que se relacionam diretamente com a literatura da área.

Os resultados obtidos no G1 demonstraram uma ênfase nas dificuldades práticas enfrentadas pelos professores em situações de conflito real. A classe 4, “dificuldades na prática da negociação”, revelou desafios como a ausência de empatia entre os alunos, por vezes

---

promovida pelos seus responsáveis, e estilos de comunicação inadequados. Essas dificuldades podem impactar diretamente na eficácia das estratégias de mediação de conflitos adotadas pelos docentes, influenciando o clima e a convivência escolar, o que reforça a necessidade de competências específicas para a mediação eficaz. Como aponta Freire (2021), o ambiente educacional deve favorecer o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, e a ausência dessas habilidades impacta negativamente esse processo. Além disso, Del Prette e Del Prette (2022a) destacam que habilidades sociais como empatia, escuta ativa e assertividade são fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis no contexto escolar.

A classe 3, “aprender a lidar como conflito”, evidenciou um momento importante de experimentação e reflexão prática por parte dos professores. As verbalizações indicaram que, ao aplicar técnicas de comunicação assertiva, escuta empática e cooperação, os docentes observaram mudanças na dinâmica dos conflitos. A consciência sobre o impacto da forma de se comunicar e de promover a colaboração emergiu como resultado dessas reflexões e aplicações. Este processo de experimentação consciente é essencial para aquisição de HS, conforme Del Prette e Del Prette (2021), que apontam que a competência social se constrói progressivamente, a partir da prática deliberada de novos comportamentos em situações reais e da reflexão sobre suas consequências. Adicionalmente, Zechi et al. (2021) ressaltam que a promoção de ambientes escolares mais cooperativos e éticos depende da formação de habilidades comunicativas respeitadas, que só se fortalecem quando vivenciadas no cotidiano escolar.

Na classe 2, “atuar com perícia”, observa-se a reflexão crítica sobre a própria prática docente, com o reconhecimento da necessidade de ajustes e aplicação consciente das técnicas para uma atuação mais eficaz na MC. Esses aspectos também são ressaltados por Johnson e Johnson (2014), que defendem que a resolução construtiva de conflitos escolares exige um

---

conjunto de habilidades sistematicamente desenvolvidas. A autoavaliação dos professores evidencia o processo de transformação prática apontado por Del Prette e Del Prette (2022b), no qual a internalização de HS redefine as estratégias de atuação pedagógica. Tal transformação é potencializada por métodos vivenciais de capacitação, que favorecem a prática ativa e a análise crítica da intervenção educativa conforme demonstrado em estudos como o de Rodrigues et al. (2022). Ademais, como defende Coll (2016), a prática educativa de qualidade exige que o professor reflita sobre suas ações e construa, com seus alunos, ambientes de cooperação e resolução de problemas.

Ainda no G1, a classe 1, “atuar imediatamente sobre o conflito”, trouxe à tona a importância da intervenção imediata dos professores sobre o conflito e as consequências de sua omissão diante de situações conflituosas. A literatura de Bösch (2017) respalda essa necessidade, apontando que a falta de mediação adequada pode levar à escalada dos conflitos para níveis mais destrutivos, afetando o ambiente escolar como um todo. Por isso, a postura proativa do docente na MC, visa não apenas à restauração da harmonia no ambiente escolar, mas também à promoção de HS e de habilidades de RC nos alunos.

No G2, as categorias formadas indicaram uma dinâmica reflexiva mais ampla e estratégica em comparação ao G1. A classe 3, “busca de alternativas de solução”, enfatizou a valorização do pensamento flexível e da análise de múltiplas possibilidades para a RC, alinhando-se às práticas integrativas sugeridas por Malingumu (2023) e Manfroi e Bölter (2023). Já a classe 1, “como se lida com o conflito”, mostrou uma preocupação dos professores com a análise das reações emocionais e comportamentais envolvidas nos conflitos, sinalizando um amadurecimento importante na postura mediadora, algo que é favorecido, segundo Bittencourt e Menezes (2021), pela prática reflexiva contínua no contexto escolar.

---

A classe 2, “aprender a lidar com o conflito”, reforçou a relevância da formação contínua dos professores para o desenvolvimento de competências em MC. Essa necessidade é amplamente apontada na literatura, como evidenciado por Chiaparini et al. (2018), que mostraram que muitos docentes ainda chegam à prática profissional sem formação adequada para lidar com conflitos interpessoais em sala de aula, o que gera insegurança e intervenções inadequadas.

Essas diferenças entre G1 e G2 podem ser compreendidas à luz dos contextos de aplicação do THS. O G1 realizou as sessões durante o final do período letivo, em meio a demandas escolares ativas, o que favoreceu verbalizações centradas em dificuldades práticas e desafios imediatos. Já o G2 participou durante o período de férias, o que possibilitou maior distanciamento das situações cotidianas e favoreceu análises mais reflexivas e teóricas, como propõem Del Prette e Del Prette (2022b), que destacam a importância do contexto de aplicação para a internalização de habilidades sociais.

Outro fator explicativo foi a diferença na periodicidade dos encontros: semanal para o G1 e diária para o G2. Segundo Tallamini et al. (2022), a frequência dos encontros em programas de treinamento influencia diretamente a absorção dos conteúdos, a prática dos conceitos e o impacto percebido pelos participantes.

Esses efeitos também foram observados por Bittencourt e Menezes (2021), em um estudo que objetivou caracterizar o THS em crianças de 6 a 12 anos com desenvolvimento típico e atípico por meio de uma revisão integrativa de 29 publicações. Os temas das sessões não variaram conforme o diagnóstico. Entretanto, as intervenções voltadas para crianças com desenvolvimento atípico contaram com um número maior de sessões. Verificou-se variação nos efeitos dos treinamentos de acordo com a amostra, a duração, o local, os métodos de coleta e as medidas de avaliação.

Adicionalmente, os participantes do G2 possuíam, em sua maioria, mais de 20 anos de experiência docente, o que, de acordo com Berger et al. (2018), impacta positivamente a autoeficácia na gestão de conflitos. Os dados também dialogam com as condições de trabalho dos professores nas redes pública e privada (Simões & Cardoso, 2022). As autoras destacam que a precariedade das condições laborais e a violência no ambiente escolar contribuem para o esgotamento dos docentes da rede pública. Esses fatores podem ajudar a explicar por que os professores do G2, vinculados à rede pública, evidenciaram preocupações mais profundas com alternativas de solução para os conflitos e a manutenção do bem-estar emocional.

Além disso, a intervenção com o THS mostrou que a prática vivencial, envolvendo tarefas interpessoais que exigiam a aplicação dos conceitos trabalhados, foi fundamental para a promoção efetiva das HS e HSE. Essa estratégia formativa, conforme exposto por Rodrigues et al. (2022) e Guimarães e Costa (2023), promove não apenas o conhecimento técnico, mas também mudanças atitudinais, o que é crucial para a MC escolares.

Dessa forma, os achados desta pesquisa reforçam a importância da formação contínua dos professores em HS, HSE e habilidades de MC, validando a necessidade de ações formativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Como defendem Souza et al. (2021), práticas educativas que integram o ensino das habilidades socioemocionais favorecem não apenas a convivência escolar, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo ambientes de aprendizagem mais saudáveis e inclusivos.

Em síntese, as reflexões apresentadas pelos participantes evidenciam que o THS foi eficaz ao promover a conscientização sobre a importância da MC e da adoção de práticas educativas baseadas no respeito, no diálogo e na empatia. O fortalecimento dessas competências nos professores representa um avanço importante para a gestão de conflitos

escolares e, conseqüentemente, para a promoção de uma cultura de paz e de convivência ética no ambiente educacional, como propõe Zechi et al. (2021).

### **Considerações Finais**

Este estudo teve como objetivo identificar as concepções dos professores sobre um THS para resolução e mediação de conflitos. Seus resultados fornecem informações valiosas sobre as percepções de docentes do ensino fundamental. Os achados revelaram a complexidade e a diversidade de aspectos envolvidos na gestão de conflitos na escola, destacando desafios, estratégias e o reconhecimento pelos professores das oportunidades de melhoria em suas práticas. Além disso, sugerem que o THS pode ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento das habilidades de resolução e mediação de conflitos. O estudo aponta a necessidade de os professores desenvolverem suas habilidades empáticas, de comunicação assertiva e de resolução de problemas para gerenciar construtivamente os conflitos. Os dados sugerem ainda que fornecer aos docentes oportunidades de praticar e aplicar suas HS em situações simuladas pode ser uma maneira eficaz de desenvolver suas habilidades de MC.

Dessa forma, recomenda-se que instituições educacionais considerem a incorporação do THS em seus programas de formação inicial e continuada, com temas e práticas que contemplem tanto as HS quanto técnicas de MC. Além disso, é importante que promovam uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os professores, incentivando a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias para lidar com situações conflituosas na escola.

O estudo tem algumas limitações, como o pequeno tamanho da amostra e a condução de parte do THS durante o período de férias escolares. Nesse sentido, estudos futuros devem considerar essas limitações, adotando amostras maiores e mais diversificadas a fim de buscar a generalização dos achados. Em suma, o estudo contribui para o avanço do conhecimento no campo das HS e da RC ao oferecer subsídios para o desenvolvimento de intervenções e

políticas educacionais voltadas para a promoção de um ambiente escolar mais harmonioso e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

---

## Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2022). *Critério de classificação econômica Brasil*. <https://www.abep.org/criterio-brasil>
- Abramovay, M., Oliveira, V. C., Xavier, F. P., & Bastos, L. M. (2018). Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 12(2), 292–315. <https://doi.org/pk3m>
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *Sage Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Bittencourt, I. G., & Menezes, M. (2021). Caracterização de treinamentos de habilidades sociais em grupo para crianças: Revisão integrativa da literatura. *Contextos Clínicos*, 13(3), 1037–1066. <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.15>
- Bösch, R. (2017). Conflict escalation. *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.82>
- Campos, S. R., & Goto, T. A. (2017). Os conflitos e valores na juventude: Transição para a maturidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 23(3), 350–361. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672017000300011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000300011)
- Chiaparrini, C., Silva, I. M. M., & Leme, M. I. S. (2018). Conflitos interpessoais na educação infantil: O olhar de futuros professores e egressos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 603–612. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018037119>
- Coll, C. (2016). Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Vol.2: Psicologia da Educação Escolar* (pp. 261–279 ). Penso Editora.

- 
- Couto, L. M., & Monteiro, E. S. (2021). Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. *Revista Educação Pública*, 21(16). <https://tinyurl.com/CoutoLM>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2021). *Social competence and social skills: A theoretical and practical guide*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70127-7>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022a). *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola*. EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022b). Social competence at school: Effectiveness of a teaching at distance program for teachers. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32(12), 1–10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3239>
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. *American Behavioral Scientist*, 17(2), 248–248. <https://doi.org/ctj96c>
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia (edição especial)*. Paz e Terra.
- Gleditsch, K. S. (2020). Advances in data on conflict and dissent. In E. Deutschmann, J. Lorenz, L. G. Nardin, D. Natalini, & A. F. X. Wilhelm (Orgs.), *Computational Conflict Research* (pp. 23–41). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-29333-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29333-8_2)
- Guimarães, C. A., & Costa, C. S. L. (2023). Curso on-line de formação socioemocional de professoras para inclusão de crianças com deficiência na pré-escola. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(2), 221–241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9785>

- 
- Hendijani, R., & Ahmadi, M. M. (2023). Thinking styles and conflict management: A gamified empirical study. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(5), 834–860. <https://doi.org/10.1108/IJOA-12-2022-3538>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Conflict resolution in schools. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and Practice* (3rd. ed., pp. 457–484). Jossey-Bass/Wiley.
- Malingumu, W. S. (2023). Conflicts and conflict management styles in secondary schools in Tanzania: Perceptions of employees. *Journal of Issues and Practice in Education*, 14(2), 50–71. <https://doi.org/10.61538/jipe.v14i2.1215>
- Manfroi, I., & Bölter, S. G. (2023). Métodos de resolução de conflitos: Do enfrentamento à consensualidade. *Di@logus*, 12(3), 117–128. <https://doi.org/pk3n>
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, 1, 43–56.
- Nunes, V. B., & Bataglia, P. U. R. (2019). Trabalho com dilemas morais na resolução de conflitos entre escolares: Fundamentos habermasianos à teoria kohlberguiana. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(1), 125–138. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4236>
- Pinho, F. O., Castro, R. F., & Pinto da Costa, E. (2021). Mediação de conflitos: Impactos de uma intervenção pedagógica uma escola pública na Amazônia Ocidental do Brasil. In P. A. Castro, S. Sá, A. C. Temer, M. G. Sanmamed, & R. A. Saavedra, *New Trends in Qualitative Research* (pp. 367–376). Ludomedia. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.367-376>

- 
- Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zan, D. D. P. (2016). O mediador de conflitos escolares: Experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 357–366. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992>
- Rodrigues, P. V. S., Soares, A. B., & Santos, Z. A. (2022). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais educativas para professores. *Contextos Clínicos*, 15(1), 227–247. <https://doi.org/10.4013/ctc.2022.151.11>
- Simões, E. C., & Cardoso, M. R. A. (2022). Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(3), 1039–1048. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.28912020>
- Sousa, Y. S. O. (2021). O uso do software Iramuteq: Fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1541–1560. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.64034>
- Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2021). Avaliação e acompanhamento de um treinamento de habilidades sociais (THS) em crianças do ensino fundamental. *Psicologia Clínica*, 33(1), 95–118. <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A05>
- Tallamini, E. Z., Patias, N. D., Ferreira, V. R. T., & Wagner, M. F. (2022). Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar: Revisão sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(1), 147–163. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484>
- Zechi, J. A. M., Frick, L. T., & Menin, M. S. D. S. (2021). Educação para a convivência ética: Uma emergência. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(3), 1123–1148. <https://doi.org/10.5335/rep.v28i3.11411>