

I

PSICOLOGIA ESCOLAR E GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO BÁSICO

Antônio José Tavares Lima¹

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da Psicologia Escolar na gestão dos conflitos em contexto de educação básica. Trata-se de uma reflexão teórica, construída a partir da literatura especializada na área. A escola é apresentada como um espaço de convívio, onde os jovens aprendem através das interações sociais. Os conflitos interpessoais são entendidos como fenômenos intrínsecos ao convívio humano, relacionados às diferenças entre as pessoas. Considera-se que administrar conflitos é um dos problemas centrais da educação no mundo contemporâneo. A Psicologia Escolar representa um campo de pesquisa e intervenções, voltado para ajudar a otimizar as práticas educativas. A mediação constitui uma estratégia dialógica de resolução dos conflitos, utilizada amplamente em escolas europeias e americanas. Conclui-se que o objetivo principal da Psicologia Escolar, em contexto de educação básica, é contribuir para administrar conflitos através do diálogo. A mediação é percebida como um método de intervenção fundamental para a realização desse objetivo.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Convívio. Conflitos. Mediação.

ABSTRACT

This article analyzes the role of school psychology in conflict management in the context of basic education. It is a theoretical reflection, built from the literature specialized in the area. The school is presented as a social space, where young people learn through social interactions. Interpersonal conflicts are understood as phenomena intrinsic to human coexistence, related to differences between people. Managing conflict is considered to be one of the central problems of education in the contemporary world. School psychology represents a field of research and interventions, aimed at helping to optimize educational practices. Mediation is a dialogical conflict resolution strategy, widely used in European and American schools. It is concluded that the main objective of school psychology, in the context of basic education, is to contribute to managing conflicts through dialogue. Mediation is perceived as a fundamental intervention method to achieve this goal.

Keywords: School psychology. Conviviality. Conflicts. Mediation.

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Especialista em Educação Estética, Semiótica e Cultura (UFBA); Graduado em Psicologia (UFBA) e História (UFBA); Formação em Mediação Judicial (TJBA); Formação em Terapia Cognitiva Pós-Racionalista (CETEPO/BR); Professor do Ensino Superior; mediador de conflitos, psicólogo clínico e escolar. Autor de vários artigos científicos e do livro: *Violência e mediação de conflitos na escola*. E-mail: antonioj.lima@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org./0000-0002-5327-7789>

1 INTRODUÇÃO

As escolas que se espalharam ao redor do mundo ocidental entre os séculos XVIII e XIX, nos cenários das sociedades industriais emergentes, não faziam parte de um projeto democrático, visando a todos os jovens de forma indistinta. Muito pelo contrário, a escola moderna era altamente excludente e elitista. Segundo Manacorda (2006), a segregação educacional, ou seja, impedir que determinados grupos tenham acesso à educação e, ao mesmo tempo, privilegiar outros segmentos, é uma constante na história dos povos. No Brasil do final do século XIX, por exemplo, crianças negras, mesmo quando livres, eram proibidas de frequentar uma escola. Durante 327 anos – de 1500 a 1827, a educação brasileira era permitida somente aos homens. Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar (Ribeiro, 2000).

Nos cenários contemporâneos, surge uma nova dinâmica, que torna a escolarização um projeto de massa, visando contemplar a todos os jovens, inclusive com deficiências físicas, cognitivas ou em conflito com a lei. Possibilitar uma educação universal, que acolha a diversidade, implica em considerar uma dinâmica bastante complexa e turbulenta, que caracteriza os ambientes marcados pela heterogeneidade. Em relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação, defende-se que aprender a conviver e administrar conflitos constitui um dos pilares da educação no século XXI (Delors, 2001).

Tognetat e Vinha (2011) chamam a atenção para um estudo realizado na região metropolitana de Campinas/SP, entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobre as maiores dificuldades que eles encontravam no cotidiano escolar. De acordo com as autoras supracitadas, as respostas encontradas não diferem de muitas investigações feitas pelo mundo: “(...) o problema maior da escola está na qualidade das relações que se estabelecem nesta instituição entre as pessoas que ali convivem. São os conflitos” (p. 11). Consta no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019) que, entre as 10 competências consideradas fundamentais a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Básico, está a capacidade de resolver conflitos através do diálogo.

Em diferentes países, como Argentina, EUA, Portugal, Espanha, França, Nova Zelândia, Chile, dentre outros, existem políticas orientadas para regular as

relações em contexto escolar. Pinto (2019) reforça a importância da mediação de conflitos como dispositivo amplamente utilizado, sendo capaz de potencializar a empatia e a colaboração. No Brasil, essa prática, em contexto escolar, ainda é incipiente, predominando uma cultura punitiva, o que contribui para agravar os conflitos (Aquino, 2006; Chrispino, 2007; Lima, 2015; Neves, 2009).

A necessidade de uma proposta dialógica para gerenciar o convívio em ambiente escolar relaciona-se também com a proliferação da violência, tanto física como simbólica, em todo o tecido social. Segundo Cerqueira et al. (2018), em números absolutos, o Brasil é o país que mais produz assassinatos no mundo, com médias anuais, há mais de dez anos, superando a casa das 55 mil mortes. A necessidade de se pacificar a sociedade, portanto, é urgente. A escola vem a ser um ambiente privilegiado para tal fim (Aquino, 2006; Chrispino, 2017; Neves, 2009; Pinto, 2019).

O presente texto resultou de uma pesquisa teórica produzida não só a partir da literatura especializada na área, como também de uma trajetória de 10 anos de envolvimento com o tema, tanto no nível acadêmico como no profissional. Parte-se do princípio de que o convívio coletivo constitui um dos problemas centrais da educação no mundo contemporâneo. Assim, torna-se mister a substituição dos tradicionais métodos punitivos de resolução de conflitos, por métodos dialógicos, que ensinem as pessoas a conviver de forma pacífica com suas diferenças. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2013), a Psicologia Escolar volta-se para o convívio cotidiano, tendo em vista o fortalecimento de práticas que valorizem o diálogo, o respeito às diferenças e a colaboração. Nessa perspectiva, apresenta-se a concepção de que o principal objetivo da Psicologia Escolar, no contexto da educação básica, é contribuir para administrar os conflitos através do diálogo. A mediação é situada como um método de intervenção fundamental para a realização de tal objetivo.

2 A DIMENSÃO CONFLITIVA DO CONVÍVIO NA ESCOLA

As escolas são instituições sociais e, como tais, não podem ser vistas sem se considerar o contexto maior do qual são parte. Não se pode falar de escolarização no Brasil, portanto, sem se considerar determinadas contradições, como a

desigualdade extrema e o atraso na implementação de políticas públicas voltadas para as questões sociais. Por outro lado, as escolas não são apenas reflexos das políticas públicas ou das macroestruturas sociais, mas também produtos da ação dos sujeitos na trama social que as constitui, como instituição (Dayrell, 2001). Assim, a direção que os conflitos assumem na escola se relaciona, em grande medida, com uma dinâmica local, que pode contribuir para que os mesmos se agravem ou sejam resolvidos pacificamente. O presente texto pretende enfatizar essa dimensão local do convívio cotidiano, sem perder de vista o contexto social maior da qual a escola é parte.

A origem etimológica da palavra conflito vem do latim *conflictu* (choque, embate, antagonismo, oposição) e do verbo *confligere*, que significa lutar. No Dicio (2020), conflito é definido como: embate, choque, luta, oposição, disputa. Carvalhal, Neto e Andrade (2006) consideram que o conflito pode ser intrapessoal, quando acontece dentro do indivíduo, interpessoal, entre dois ou mais indivíduos ou intergrupar, quando acontece entre organizações, departamentos, setores ou grupos.

Segundo o *Manual de Mediação Judicial do Tribunal de Justiça da Bahia* (Conselho Federal de Justiça, 2016, p. 43), o conflito interpessoal "... pode ser definido como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de metas, interesses ou objetivos individuais percebidos como mutuamente incompatíveis". Adizes (2002) e Quinn et al. (2003) afirmam que as diferenças constituem a principal causa dos conflitos. Para Adizes (2002), a diferença de estilos e culturas produz conflitos, posto que leva as pessoas a perceberem um mesmo problema de formas diferentes. Quinn et al. (2003) acreditam que os erros de percepção decorrem das diferentes visões de mundo, provindas de grupos culturais diversos. Ainda de acordo com os autores supracitados, os conflitos podem se apresentar de forma explícita ou latente, ou seja, quando o potencial para o conflito existe, mas não é percebido. Guetzkow e Gyr (1994) subdividem os conflitos organizacionais em afetivos e substantivos. Os afetivos se relacionam com questões interpessoais, como desacordos ou disputas. Os substantivos envolvem as rotinas ou as atividades relacionadas a alguma função.

Na perspectiva de Moore (2002), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e de dados. Os estruturais se

relacionam com os padrões de organização da sociedade, envolvendo a distribuição desigual de recursos, modelos de poder e autoridade, fatores geográficos, físicos ou ambientais. Conflitos de valor decorrem de aspectos ideológicos, visão de mundo, religião, modos de vida. Os conflitos de relacionamento envolvem percepções equivocadas ou estereótipos do outro, comunicação inadequada ou deficiente. Os conflitos de interesse são produzidos pelo choque de interesses e a competição que dele decorre. Por fim, os conflitos de dados decorrem da falta de informação, informação errada ou interpretações diferentes dos dados.

Brett (2001) considera que os conflitos organizacionais provêm de condições internas ou externas aos envolvidos. No primeiro caso, advêm das diferenças entre as pessoas e, no segundo, dos padrões de organização e das regras de convívio. Carvalho (1998) e Carvalhal, André Neto e Andrade (2006) consideram que a maioria dos conflitos organizacionais surge das relações de poder, determinadas por relações de desigualdade, de dependência ou de controle, encobertas por razões superficiais, pois nem sempre o objeto do conflito é o que os indivíduos explicitam como tal.

No que tange aos conflitos em contexto escolar, Nebot (2000) define quatro categorias: organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Os organizacionais resultam da forma como o trabalho é organizado na escola, relacionando-se com as hierarquias, com as rotinas, com as funções, com os salários etc. Os conflitos culturais subdividem-se em: comunitários, que emanam das redes sócias dos diferentes atores em que a escola está situada; e identitários, relacionados com os processos de pertencimento, envolvendo questões como etnicidade, gênero e sexualidade. Os conflitos pedagógicos derivam dos modelos de ensino, da avaliação e de relacionamentos estabelecidos nas relações entre professores e estudantes. Por fim, temos os conflitos de atores, que derivam das diferenças entre as pessoas.

Na perspectiva de Viñas (2004), os conflitos no âmbito escolar dividem-se também em quatro categorias: relacionamento, rendimento, poder e identidade. Os conflitos de relacionamento emergem no cotidiano das relações entre professores, estudantes e familiares. Os conflitos de rendimento relacionam-se com a relação ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos, como os modelos pedagógicos, a motivação e o empenho. Nos conflitos de poder, existem problemas na relação

autoridade e obediência. Por fim, há os conflitos de identidade, relacionados com as expectativas dos jovens, no que se refere ao reconhecimento e à aceitação.

Os conflitos interpessoais são fenômenos intrínsecos a qualquer ambiente de convívio humano, não podendo ser extintos. São as formas de resolvê-los que variam, podendo envolver diferentes níveis de negociações ou de violências. Entende-se violência aqui como um tipo de relação social caracterizada pela negação do outro, ou seja, pela "(...) imposição das necessidades, expectativas e vontades de um ator social sobre as necessidades, expectativas e vontades de outro ator" (Guimarães & Campos, 2008, p. 903). Para Elias (2001), a evolução dos códigos de conduta e do Estado de Direito se relaciona com a tentativa de controlar o uso da violência e de regular as relações humanas.

A escola é uma instituição que, ao longo de sua história, tradicionalmente recorreu a modelos unilaterais e punitivos de resolução de conflitos, tendo, inclusive, utilizado amplamente castigos físicos (Ariès, 1991). Nos cenários contemporâneos, a escola é desafiada a deixar de ser uma instituição excludente, para se tornar um espaço democrático, aberto a todos os jovens. Assim, os velhos métodos punitivos de controle começam a se mostrar descontextualizados com essa nova demanda. Por outro lado, Bauman (2005) afirma que, com a crescente valorização da liberdade de escolha, os modelos tradicionais de autoridade perdem muito seu poder de regular as relações. Desse modo, urge desenvolver novas estratégias de controle, mais flexíveis e dialógicas, tanto na escola como na família.

A valorização da liberdade de escolha individual possibilitou muitos avanços na sociedade, principalmente no que tange aos direitos humanos, ao passo que criou um problema complexo para o convívio coletivo. Se por um lado, a liberdade de escolha tende a aumentar as diferenças entre os indivíduos, por outro, com o enfraquecimento do poder tradicional, existe uma sensação de mais liberdade para agir, sem maiores freios morais (Bauman, 2005). Resultado, os conflitos tendem a se agravar, exigindo que a sociedade fortaleça uma perspectiva construtiva na forma de resolvê-los, sob pena de as violências proliferarem.

No caso específico do Brasil, o individualismo se desenvolveu em uma sociedade que nunca fortaleceu práticas democráticas, alimentando uma desigualdade social extrema, na qual a justiça não é a mesma para todos e a descrença no diálogo é generalizada (DaMatta, 1982; Velho, 2000; Zaluar, 1999;

Machado & Noronha, 2008). Temos, assim, um ambiente ideal para que a violência se torne uma opção bastante valorizada na forma de se resolver os conflitos.

Atualmente, o Brasil é o país que, em números absolutos, produz a maior estatística de homicídios do mundo. Em 2017, 65.602 pessoas foram assassinadas (Cerqueira et al., 2018). Segundo pesquisa realizada pelo Conselho Nacional do Ministério Público (2013), cerca de 50% dos assassinatos que foram elucidados em 2012 tiveram como causas conflitos considerados fúteis, como ciúmes, problemas entre vizinhos, desavenças, discussões, violência doméstica, desentendimento no trânsito, dentre outras. Esses números confirmam que a violência fatal no Brasil decorre, principalmente, de uma cultura em que o desrespeito pelo outro é regra e matar tornou-se uma possibilidade banal.

Nas escolas brasileiras, não é frequente a ocorrência da violência extrema resultando em morte, mas existem as microviolências, como humilhações, xingamentos, homofobia, racismo, dentre outros preconceitos (Abramovay, Castro, Silva & Cerqueira, 2016). Desse modo, as escolas não deveriam fechar os olhos diante da dificuldade enfrentada pela sociedade para resolver seus conflitos de forma pacífica. Muito pelo contrário, as instituições de ensino deveriam ter como prioridade básica desenvolver práticas que fossem capazes de mediar as relações estabelecidas no seu interior, tendo em vista o fortalecimento do diálogo, o respeito e a colaboração.

Diferentes estudos (Abramovay, Castro, Silva e Cerqueira, 2016; Chrispino, 2007; Lima, 2015; Neves, 2009) apontam que as escolas brasileiras continuam desprezando a importância do diálogo, seja na construção de suas regras de convívio, desconsiderando a opinião dos estudantes, seja na forma de resolver os conflitos, optando pela utilização de estratégias punitivas. Segundo os autores citados, essa condição contribui, ao mesmo tempo, para o descumprimento das regras da instituição e para o agravamento dos conflitos. Dessa forma, as escolas brasileiras, que deveriam ter como prioridade, em função dos cenários de barbárie que a sociedade produz, desenvolver estratégias que promovessem a pacificação das relações, no entanto terminam contribuindo para agravar um quadro que já é crítico.

3 A MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação de conflitos faz parte dos chamados Meios Apropriados de Resolução de Disputas, que surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e se espalharam rapidamente pelo mundo ocidental. Na Justiça brasileira, não existe ainda consolidada uma cultura que valorize esses métodos, senão crenças que estimulam a resolução das querelas por meio de processos nos tribunais. Um passo relevante para mudar essa realidade foi a aprovação da Lei 13.140, que dispõe sobre a mediação judicial e extrajudicial na resolução de conflitos, publicada no Diário Oficial da União, no dia 26 de junho de 2015, e passando a vigorar a partir de janeiro de 2016.

Os Meios Apropriados de Resolução de Disputas englobam, principalmente, mediação, negociação, arbitragem e conciliação. Na mediação, existe uma terceira pessoa que visa restabelecer o diálogo entre as partes; na negociação, não existe a terceira pessoa: as partes resolvem o problema diretamente; na conciliação, a terceira pessoa interfere ativamente, visando possibilitar um acordo; na arbitragem, uma terceira pessoa é eleita para tentar resolver o conflito.

Uma importante contribuição para entender como a mediação funciona foi fornecida por John Nash (1928-2015) e seu conceito de “equilíbrio”. Segundo o autor citado: “(...) é possível que jogadores em disputa obtenham ambas vitórias sem que, para tanto, haja a anulação das pretensões de um pelo outro” (apud Lucena, 2012). John Nash introduziu o elemento cooperativo na teoria dos jogos. Para o matemático norte-americano, a cooperação traz a noção de que é possível maximizar ganhos individuais, cooperando com o adversário. Nessa perspectiva, a lógica da mediação consiste em possibilitar romper a perspectiva competitiva do vencer ou perder, pela perspectiva colaborativa, quando todos ganham.

Morgado e Oliveira (2009) propõem que a mediação constitui uma negociação com a intervenção de uma terceira pessoa, o que acontece a partir da livre decisão das partes, seguindo os princípios de neutralidade e imparcialidade do mediador e de confidencialidade do processo. Não visa necessariamente ao acordo, mas à possibilidade de que as partes consigam dialogar. Neves (2009) considera que mais do que um método de resolução de conflitos, a mediação constitui uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais. Mesmo que os mediados não

cheguem a um acordo, o processo tende a diluir as hostilidades, potencializando um modelo de interação cooperativo, que pode tanto ser útil em diferentes situações de disputa quanto ajudar a pacificar a sociedade.

Importante lembrar que as pessoas não nascem tolerantes, solidárias e respeitadas; elas precisam ser educadas para que possam internalizar tais práticas. Para Pinto (2019), a convivência é uma arte e ensiná-la constitui um dos objetivos fundamentais da educação. Nesse sentido, a mediação representa uma ferramenta pedagógica, que possibilita ensinar o respeito pelas diferenças e a importância da colaboração no convívio coletivo.

A formação do mediador de conflitos, segundo a Lei 13.140, envolve duas dimensões. No caso da mediação extrajudicial, não é exigida uma formação específica na área, sendo de livre escolha das partes quem atuará como mediador. Em contexto judicial, é exigido que a pessoa tenha dois anos de formação superior e curso de capacitação em instituição reconhecida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) ou pelos tribunais, observados os requisitos mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Justiça, em conjunto com o Ministério da Justiça.

Atualmente existem três grandes formulações teóricas da mediação: o modelo tradicional-linear, desenvolvido em Harvard, o modelo transformativo e o circular-narrativo. O objetivo central do modelo de Harvard é resolver de forma conciliatória o conflito, não havendo maiores ênfases no contexto que produziu a querela. Esse modelo é mais utilizado em questões comerciais, que não envolvam vínculo entre as partes.

O modelo transformativo, segundo Folger e Baruch (2001), tem como foco as relações interpessoais e não necessariamente o acordo, que passa a ser entendido como uma possibilidade e não como um objetivo. O modelo circular-narrativo, desenvolvido por Sara Cobb (1991), segue uma direção semelhante, tendo como principal objetivo restaurar o diálogo. Contudo, volta-se também para a obtenção do acordo. Ambas as abordagens se desenvolvem a partir da psicologia sistêmica e sintonizam-se bastante com os princípios e objetivos da Psicologia Escolar.

As primeiras experiências de mediação escolar aconteceram nos Estados Unidos, mais precisamente em 1982, no Community Boards of San Francisco. Progressivamente, os programas de administração de conflitos no contexto escolar

estendem-se por todo o mundo. Na Europa podemos encontrar experiências dessa natureza em países como Portugal, França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Alemanha e Espanha. Na América Latina, temos o exemplo da Argentina, onde existe um Plano Nacional de Mediação Escolar, sendo uma prática amplamente disseminada no país.

Nas escolas brasileiras, a mediação de conflitos ainda está começando a se desenvolver, não existindo nada na legislação no âmbito nacional. A experiência considerada pioneira foi a do Projeto Escola de Mediadores, desenvolvido no Rio de Janeiro em 2000, por uma parceria entre o Instituto NOOS, o Viva Rio/Balcão de Direitos, a Mediare e a Secretaria Municipal de Educação. A iniciativa teve o apoio do Ministério da Justiça por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, responsável pelo Programa Escolas de Paz. Os resultados desse projeto foram considerados muito positivos, tendo gerado a *Cartilha de Mediadores* (Viva Rio/Balcão de Direitos, Mediare & Secretaria Municipal de Educação, 2002), que fornece informações sobre os processos de mediação, bem como de implementação da mediação escolar.

O primeiro exemplo de mediação escolar, no nível de políticas públicas no Brasil, vem do Estado de São Paulo. No ano de 2010, foi criado o Sistema de Proteção Escolar, com o objetivo de coordenar, planejar e executar ações, destinadas à prevenção, à mediação e à resolução de conflitos no ambiente escolar. Desse modo, foi criado o cargo de Professor Mediador Educacional e Comunitário. No ano de 2018, através da Resolução SE 08, de 31/01/2018, foi instituído o Projeto de Mediação Escolar e Comunitária na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Temos também o Programa de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar (MESAC), criado em 2011 pela Defensoria de Direitos Humanos, Coletivos e Socioambientais (DPDH) do Estado de Minas Gerais. O programa fornece os instrumentos e os mecanismos para que a escola construa o seu próprio processo de mediação. Um dos princípios básicos do projeto consiste em trabalhar a mediação de conflitos com os próprios alunos. Atualmente está sendo desenvolvido em doze escolas de Belo Horizonte e região metropolitana.

No Ceará, existe o Projeto de Mediação Escolar do Ministério Público do Estado (MPCE), criado em 2016, que tem como principal objetivo ser uma política, nos níveis municipal e estadual, de redução da violência urbana no ambiente

escolar. O referido projeto pretende abranger todas as práticas de colaboração pacíficas, como, por exemplo, mediação e processos circulares. Assim, visa desenvolver um modelo administrativo padronizado (Célula de Mediação). Por fim, pode-se mencionar o programa Estudar em Paz, criado em 2009, que tem como objetivo levar a cultura da mediação para as escolas públicas do Distrito Federal. O programa já atingiu mais de 40 escolas em 3 cidades-satélites e os resultados são considerados muito positivos.

A realidade da maioria das cidades brasileiras, entretanto, é bem diferente. Tanto na esfera privada como na pública, a utilização de estratégias não punitivas como forma de resolução de conflitos em ambiente escolar ainda é incipiente (Aquino, 2006; Chrispino, 2007; Lima, 2015; Neves, 2009). Borges (2009) lembra que as políticas públicas brasileiras para a educação básica são muito frágeis; em particular, para a formação de professores, tanto no nível inicial como na continuada. Criam-se, assim, amplas condições para que práticas autoritárias e descontextualizadas continuem existindo. Os resultados são trágicos e as escolas, que poderiam ajudar a promover inclusão e pacificar a sociedade, terminam contribuindo para reproduzir as desigualdades e agravar as violências.

4 PSICOLOGIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A Psicologia Escolar constitui um dos campos de pesquisas e intervenções mais antigos da Psicologia, resultando de uma intersecção com a área da educação. Em função dessa relação, o termo Psicologia Escolar, frequentemente, é confundido com Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Para Oliveira e Martinho-Araújo (2009), essa confusão decorre de uma concepção dicotômica entre prática e teoria. A Psicologia da Educação seria a dimensão da construção de conhecimentos e a Psicologia Escolar, a aplicação desses conhecimentos.

Apresenta-se, neste estudo, a Psicologia Escolar como um campo específico de intervenções e produção de conhecimentos da Psicologia, voltado para contextos educacionais. Por outro lado, apesar de sua relevância social, a regulamentação da Psicologia Escolar caminha lentamente no Brasil. O projeto de lei 3.688/2000, que dispõe sobre a prestação de serviços da Psicologia em contexto de educação básica, tramitou na Câmara dos Deputados por 19 anos. No dia 11 de dezembro de

2019, apesar do veto do Presidente Bolsonaro, o projeto foi transformado na Lei ordinária n. 13.935/2019. Atualmente, aguarda sua regulamentação.

A Psicologia Escolar, que se desenvolveu no Brasil até a década de 80 do século XX, voltava-se, fundamentalmente, para realizar avaliações psicométricas e desenvolver ações para ajustar os estudantes às demandas educacionais (Pato, 1981). Esse modelo, além de segregacionista, conforme assevera Andaló (1984), traz implícita uma vinculação com a área de saúde mental, numa fórmula que reduz de modo simplório a problemática a termos de saúde e doença. Na escola, tal perspectiva pode ser colocada como problemas de ajustamento e de adaptação. Andaló afirma ainda que falta uma compreensão crítica da escola, sendo esta tomada como uma instituição adequada para cumprir seus objetivos: “Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das técnicas de ensino-aprendizagem empregados, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida” (p. 43).

A partir da Constituição de 1988, que definiu a educação básica como direito universal, surge o desafio de as escolas aprenderem a conviver com a diversidade. Dentro desse contexto, a Psicologia Escolar desenvolveu uma postura mais crítica, desfocando seu olhar dos estudantes e voltando-se para os modelos de organização, de poder, de ensino, de rotinas e de tarefas da escola. Assim, sem negar a existência de fatores individuais ou familiares envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os contextos educacionais começam também a ser considerados. Em especial, os modelos de interação produzidos a partir desses contextos. A escola deixa de ser percebida como um ambiente neutro e passa a ser colocada como coautora dos fenômenos que acontecem no seu interior.

Martinez (2010) afirma que existem duas direções básicas de intervenção em Psicologia Escolar: as tradicionais e as emergentes. As tradicionais focam mais sua atenção em intervenções curativas, principalmente junto aos estudantes, através de diagnósticos, de orientações e de encaminhamentos. Os modelos emergentes assumem uma direção mais crítica e preventiva, visando transformar as práticas existentes. Assim, voltam seu olhar para o diagnóstico, a análise e a intervenção no nível institucional.

No ano de 2013, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. O texto

subdivide-se em quatro eixos, que apresentam os princípios norteadores dessa área de atuação. No eixo 1 (Dimensão ético-política da atuação), figura a importância da luta por uma escola democrática, que respeite os direitos humanos, opondo-se à lógica da medicalização e comprometendo-se com a transformação social. No eixo 2 (A Psicologia e a Escola), o cotidiano escolar é apresentado como espaço multicultural, atravessado por contradições, por conflitos e por paradoxos. Caberia à Psicologia Escolar ajudar a ultrapassar a perspectiva homogeneizante e reducionista de educação, potencializando um olhar complexo, construtivo e positivo.

Segundo a orientação do CFP (2013), a Psicologia Escolar deveria, portanto, voltar-se para os desafios contemporâneos de contribuir para a construção de uma escola democrática, que respeite os direitos humanos e a diversidade. Dito de outra forma, uma escola que seja capaz de mediar o desenvolvimento humano, considerando sua diversidade e singularidade. Na lei n. 13. 935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas da Educação Básica, consta que as psicólogas devem atuar em equipes multiprofissionais, visando desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Em outro documento, a *Carta de Brasília* (CFP, 2009), menciona-se que as psicólogas devem atuar como mediadoras dos conflitos produzidos entre os diferentes atores da escola.

Como já foi comentado anteriormente, as instituições de ensino que se desenvolveram no mundo moderno eram abertamente excludentes. Os jovens que, por algum motivo, não se adaptavam aos seus padrões, eram obliterados. Nos cenários contemporâneos, as escolas são convocadas a promoverem uma educação para todos os jovens, inclusive deficientes físicos e cognitivos, além dos jovens em conflito com a lei. Nesse sentido, são desafiadas a desenvolver novos mecanismos de controle, mais dialógicos e flexíveis.

O desafio de transformar as máquinas de vigiar, punir e excluir, em escolas democráticas, torna mister a construção de um novo olhar sobre o convívio humano. Na escola tradicional, os conflitos são percebidos como fenômenos negativos, que precisam ser combatidos através de punições (Neves, 2009; Pinto, 2019). O maior problema das punições é que estas podem agravar os desentendimentos,

alimentando o que se denomina como espirais do conflito. Dessarte, as desavenças tenderiam a gerar um ciclo vicioso de ações e reações.

Ao criar um clima favorável para os conflitos se agravarem, as chances de as violências serem produzidas também aumentam. Um ambiente violento produz angústia, medo, tristeza, humilhação, raiva, contribuindo para a deterioração das relações e a destruição dos vínculos. Diferentes autores da psicologia consideram o aprendizado e o desenvolvimento como processos que acontecem nas interações sociais (Vigotski, 1998; Mead, 1982; Bruner, 2001; Wallon, 2007). Nessa perspectiva, criar ambientes de convívio deteriorados nas escolas constitui uma variável bastante negativa para a relação ensino-aprendizagem, além de contribuir para produzir danos no desenvolvimento psíquico dos jovens (Pinto, 2019). Por outro lado, como já foi mencionado, o Brasil é um dos países mais violentos do mundo e a escola é percebida como um lugar privilegiado para contribuir no processo de pacificação social.

Considerando-se o exposto acima, torna-se imperioso construir um novo olhar sobre os conflitos e percebê-los não como perturbações da ordem, mas como oportunidades de crescimento, que, a depender de como sejam resolvidos, podem nos ensinar como melhorar a qualidade das nossas relações interpessoais (Neves, 2006; Pinto, 2019). Portanto, substituir as estratégias punitivas por estratégias dialógicas nos modelos de gestão do convívio é percebido como uma necessidade básica das escolas contemporâneas. A Psicologia Escolar figura como relevante aliada nesse processo. Suas práticas têm como princípio ético norteador o respeito pela diversidade e pela singularidade (CFP, 2013). Assim, visam criar espaços de interlocução nos quais seja possível o fortalecimento de uma cultura que valorize o diálogo, o respeito e a colaboração (Araújo, 2003). Dentro dessa perspectiva, admitindo-se a importância fulcral de que as escolas produzam ambientes de convívio pacificados, podemos afirmar que o objetivo principal da Psicologia Escolar, no contexto da Educação Básica, é contribuir para administrar os conflitos interpessoais através do diálogo. A mediação de conflitos é considerada uma ferramenta fundamental para a consecução desse objetivo.

Fortalecer práticas dialógicas nas escolas, contudo, envolve um desafio que não se relaciona somente com questões pedagógicas, mas também culturais. No Brasil, a crença nas punições é muito disseminada pela sociedade, não apenas no

âmbito educacional, como também no jurídico. O Brasil possui a quarta maior população carcerária do mundo, com cerca de 698.618 detentos, ficando atrás apenas dos EUA, da China e da Rússia (Danin, 2019). Mudar essa cultura punitiva e fortalecer práticas dialógicas, portanto, tornam-se tarefas, ao mesmo tempo, prementes e bastante desafiadoras.

Além da cultura punitiva, existe também uma tendência em contexto escolar de individualizar as problemáticas existentes, situando os estudantes como os únicos responsáveis. Nesse sentido, a Psicologia Escolar deve ter um alcance institucional e considerar também os conflitos, envolvendo rotinas, tarefas, professores e gestores. Segundo Jares (2002), os conflitos, quando resolvidos de forma construtiva, potencializam o desenvolvimento organizacional das escolas, posto que favorecem análise e reflexão das práticas docentes, como também possibilitam maior participação dos seus membros. Essa dimensão é particularmente relevante, considerando-se o desafio de construir uma escola para todos, já que a necessidade de atender diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento exige constantes ajustes e adaptações. A escola torna-se um projeto em constante construção e a capacidade de dialogar constitui uma estratégia contextualizada com essa nova realidade.

Ao fortalecer práticas dialógicas em contexto escolar, potencializa-se um olhar mais empático e colaborativo entre os diferentes atores. Na mediação, as partes envolvidas nos conflitos são convidadas a conhecer o ponto de vista do outro e a se colocarem no seu lugar. Trata-se de uma ação educativa, que melhora a capacidade de escutar e de se expressar, contribuindo para a construção de um convívio pacífico na escola e na sociedade.

Por fim, cabe ressaltar que os conflitos interpessoais são fenômenos complexos, multideterminados, que envolvem uma dimensão emocional, podendo produzir experiências de muita raiva, muito medo ou muita tristeza. Mediar conflitos em contexto escolar coloca o mediador em contato direto com o contexto no qual a disputa emergiu, exigindo conhecimentos específicos de como intervir em situações marcadas por fortes reações emocionais. Uma competência que cabe, em particular, ao profissional de psicologia desenvolver. Portanto, a mediação de conflitos representa uma ferramenta fundamental para a Psicologia Escolar e encontra, nos

profissionais dessa área, competências necessárias para que possa ser utilizada de forma responsável e adequada.

5 CONCLUSÃO

Tradicionalmente as escolas no Brasil e no mundo utilizaram mecanismos punitivos e excludentes como estratégia de controle dos estudantes. Nos cenários contemporâneos, considerando-se a necessidade de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no seu interior, tornam-se imprescindíveis mecanismos de controle mais flexíveis. Por outro lado, com a valorização crescente da liberdade de escolha, o poder absoluto que as escolas detinham sobre os estudantes enfraquece bastante. Assim, surge o desafio de lançar um olhar complexo sobre o convívio e desenvolver estratégias dialógicas de resolução dos conflitos. No caso específico do Brasil, esse desafio é particularmente relevante em função da proliferação da violência fatal em todo o tecido social.

Considerando-se a necessidade de as escolas produzirem ambientes de convívio pacificados, onde os conflitos sejam resolvidos de forma construtiva, a Psicologia Escolar, em função da valorização do diálogo e do respeito pela diversidade, é considerada um importante aliado neste processo. Podemos afirmar que o objetivo central da Psicologia Escolar, no contexto do Ensino Básico, consiste em ajudar na gestão dos conflitos interpessoais. Encontra-se na mediação uma ferramenta fundamental para realizar tal objetivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; SILVA, A.P.; CERQUEIRA, L (2016). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: Falam os jovens.** FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- ADIZES, I. (2002). **Gerenciando mudanças: o poder da confiança e do respeito mútuos na vida pessoal, familiar, nos negócios e na sociedade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- ARIÈS, P. (1991). **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: LTC.
- ANDALÓ, C., S. (1984) **O papel do psicólogo escolar. Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line]. 1984, 4(1). Recuperado a partir de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009

AQUINO, J.G. (2006). **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus.

ARAÚJO, C. M. M. & ALMEIDA, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In ALMEIDA, S. F. C. et al. (2003). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, pp. 59-82.

BRASIL (2019) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base, Brasília, Ministério da Educação. Recuperado a partir de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BARUCH, B.; ROBERT, A.; FOLGER, J. (2006). **La promesa de la mediación**. Buenos Aires: Granica.

BAUMAN, Z. (2005). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BORGES, M. C. (2009). **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus.

BRETT, J. M. & GOLDBERG, S. B. (2001). **Grievance mediation in the coal industry: A field experiment**. *Industrial and Labor Relations Review*, 37(1), 49-69.

BRIQUET, E.C. (2016). **Manual de mediação: Teoria e prática na formação do mediador**. Petrópolis: Vozes.

BRUNER, J. (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.

CARVALHAL, E.; ANDRÉ NETO, A. & ANDRADE, G. (2006). **Negociação e administração de conflitos**. Rio de Janeiro: FGV.

CARVALHO, C. A. (1998). **Poder, conflito e controle nas organizações modernas**. Maceió: EDUFAL.

CERQUEIRA, D. et al. (2018) **Atlas da Violência 2018**. IPEA, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Recuperado a partir de https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_daviolencia_2018.pdf

COBB, S. (1997). Una perspectiva narrativa en mediación. In **Nuevas direcciones en mediación**. FOLGER, Joseph e JONES, Tricia S. (coord). Paidós. Mediación nº 7. Buenos Aires.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2009). **Carta de Brasília: Seminário Nacional – Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia** [online]. Recuperado a partir de <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/ano-educacao-resultado.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2013). **Referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na educação básica**. Brasília: CFP.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. (2016). **Comitê Gestor Nacional da Conciliação. Manual de Mediação Judicial 2016** [online]. Recuperado a partir de <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. (2013). **Conte até 10 nas escolas**. Brasília. Recuperado a partir de https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/CARTILHA_DID%C3%81TICA_CONTE_AT%C3%89_10_NAS_ESCOLAS.pdf.

CHRISPINO, A. (2007). **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online] (8), 11-28. Recuperado a partir de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>

CUNHA, P. & MONTEIRO, A.P. (2018). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Pactor.

DAMATTA, R. (1982). As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: DaMatta, R. et al. (1982). **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, pp. 11-44.

DANIN, R. (2019). **Encarceramento em massa como política social nos Estados Unidos e no Brasil**. Università degli Studi di Milano. Recuperado a partir de <file:///C:/Users/Antonio%20Jose/Downloads/Dialnet-EncarceramentoEmMassaComoPoliticaSocialNosEstadosU-6897358.pdf>

DAYRELL, J. (2001). A escola como espaço sociocultural. In DAYRELL, J. et al. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 136-161.

DELORS, J. (2001). **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: UNESCO/ASA/Cortez.

DICIO (2020). **Dicionário de Português** [online]. 7 Graus. Recuperado a partir de <https://www.dicio.com.br/>

ELIAS, N. (2001). **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar.

FISHER, R; URY, W. & PATTON, B. (1994). **Como chegar ao sim: a negociação de acordos sem concessões**. Rio de Janeiro: Imago.

FOLGER, J. P & BUSH, R. A. B. (2001). **La Promesa de Mediación**. Buenos Aires/Argentina: Ediciones Granica.

GUETZKOW, H., & Gyr, J. (1994). **An analysis of conflict in decision making groups**. Human relations, 7, pp. 367-381. Recuperado a partir de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872675400700307>

GUIMARÃES, V., F. (2007). **Bases de poder do supervisor, conflitos intragrupais e comprometimento organizacional e com a equipe: um estudo exploratório.** Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Uberlândia.

GUIMARÃES, S. P & CAMPOS, P.H. (2008). **Sociabilidade violenta: Contemporaneidade e novos processos sociais.** Estudos, 35(5), pp. 901-913.

JARES, X. (2002). **Educação e conflito. Guia de educação para a convivência.** Porto: Edições Asa.

LARANJEIRA, R. et al. (2014). **Segundo Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD).** São Paulo: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas (INPAD), UNIFESP.

LIMA, A.J.T. (2015) **Violência e Mediação de Conflitos na Escola.** Feira de Santana: Modelo.

LUCENA, H.L.F. (2012). **As teorias do Conflito: Uma aplicação prática à cultura da consensualidade.** Direitos Culturais [online] 7(12), pp. 225-249.

MACHADO, E.P. & NORONHA, C.V. (2008). A legitimidade ambivalente da violência oficial. In TAPARELLI et al. (2008). **Vidas em Risco: Quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privado.** Arcádia, pp. 82-98.

MANACORDA, M. A. (2006). **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12. ed. São Paulo: Cortez.

MARTINEZ, A. M. (2010). **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, 23(83),39-56. Recuperado a partir de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf

MEAD, G. H. (1982). **Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.** Barcelona: Paidós.

MOORE, C. W. (2002). **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos.** Porto Alegre: ARTMED.

MORGADO, C. & OLIVEIRA, I. (2009). **Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade.** Enxedra, 1, pp. 43-54. Recuperado a partir de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398314.pdf

NEBOT, J.R. (2000). **Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias.** Buenos Aires, 7(35), pp. 77-85.

NEVES, S. (2009). **Programa de Mediação de Conflitos Escolares. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade de Minho.

OLIVEIRA, C.B.E. & MARTINHO-ARAÚJO, C.M. (2009). **Psicologia escolar: cenários atuais. Estudos e Pesquisas em Psicologia** [on-line]. 2009, 9(3).

Recuperado a partir de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007

PATTO, M. H. S. (1987). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.

PINTO, C.E. (2019). **A escola como entidade promotora de melhoria na convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação**. Dialogia [online]. 2019, 32, pp. 81-92. Recuperado a partir de <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=13636>

POSSATO, B.C.; RODRÍGUEZ-HIDALGO, A.J.; ORTEGA-RUIZ, R; ZAN, D.D.P. (2016). **O mediador de conflitos escolares: a experiência da América do Sul**. Psicologia Escolar e Educacional [on-line]. 2016, 20 (2). Recuperado a partir de <file:///C:/Users/Antonio%20Jose/Documents/ABRAPEE/ARTIGO%20NOVO/medição%20na%20america%20do%20sul.pdf>

QUINN, Robert E. et al. (2003). **Competências Gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier.

RIBEIRO, A. I. M. (2000). Mulheres Educadas na Colônia. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG pp. 79-94.

TANAMACHI, E.R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In TANAMACHI, E.R. et al. (2000). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 73-103.

TOGNETTA, L.R.P. & VINHA, P.V. (2011) **Conflitos na instituição educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

TORRENGO, J.C. et al. (2000). **Mediación de conflictos em instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores**. Madrid: Narcea Ediciones.

VIGOTSKY, L., S. (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VELLHO, G. & ALVITO, M. (2000). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV.

VIÑAS, J.C. (2004). **Conflictos em los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia**. Barcelona: Editora GRAÓ.

VIVA RIO/BALCÃO DE DIREITOS, MEDIARE & SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (2002). Recuperado a partir de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/escola_de_mediadores_2002.pdf

WALLON, H. (2007). **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes.

ZALUAR, A. (1999). **Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo em Perspectiva, 13(3), pp. 3-17.