

CULTURA DA PAZ E PSICOLOGIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

CULTURA DA PAZ E PSICOLOGIA ESCOLAR

*Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi¹
Claisy Maria Marinho de Araújo²
Marisa Maria Brito da Justa Neves³*

Resumo

O presente artigo visa estabelecer uma interface entre a Cultura da Paz declarada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Psicologia Escolar, enquanto área de pesquisa e prática no contexto das instituições educativas. A Cultura da Paz é definida, conforme as considerações da ONU, como processo construtivo e dinâmico. A instituição escolar é abordada como espaço de relevo para a promoção do desenvolvimento humano e canalização cultural. Apresenta-se, também, as contribuições e atribuições da Psicologia Escolar no desenvolvimento de seus objetivos educativos e formativos, especificamente no que compete ao conhecimento psicológico. A interface entre a Cultura da Paz e a Psicologia Escolar apontou concepções e estratégias convergentes e complementares, de âmbito preventivo e interventivo, promotoras de reflexões e ações construtivas de uma Cultura de Paz no ambiente escolar.

Palavras-chave: Relações interpessoais; Socialização; Aprendizagem.

PEACE CULTURE AND SCHOOL PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF EDUCATIVE INSTITUTIONS

Abstract

The following article aims to establish an interface between the Peace Culture declared by the United Nations (UN) and School Psychology, as research and practical areas in the context of educative institutions. The Peace Culture is defined, in agreement with the considerations of the UN, as a constructive and dynamic process. The school institution is approached as an important location to the promotion of human development and cultural canalization. It is presented, also, the contributions and attributions of School Psychology in the development of its educative and formative objectives, specifically in what concerns psychological knowledge. The interface between the Peace Culture and School Psychology showed convergent and complementary conceptions and strategies, with preventive and interventionist scope, promoters of reflections and constructive actions of a Peace Culture in the school environment.

Keywords: Interpersonal relations; Socialization; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva estabelecer uma interface entre a Cultura da Paz, difundida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Psicologia Escolar, enquanto área de pesquisa e prática no contexto da instituição educativa.

A Cultura da Paz será apresentada sob sua ótica construtiva, tal como definida nos documentos oficiais

da ONU. A Psicologia Escolar, cuja atuação visa à coerência dos discursos e práticas dos diferentes atores educacionais, apresenta-se como área de conhecimento interfaceada com as proposições de construção de uma Cultura de Paz no contexto da escola.

Visto que “as guerras nascem na mente dos homens, e é na mente dos homens que devem erguer-se os balu-

¹ *Psicóloga da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Mestranda em Psicologia pela Universidade de Brasília.*

² *Doutora em Psicologia e professora adjunta da Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.*

³ *Doutora em Psicologia e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Universidade de Brasília.*

artes da paz”, conforme preconiza a Declaração sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1999, nº 53/243), ressalta-se, nesse trabalho, a necessidade do estudo acerca da constituição do sujeito e da construção dos processos que possibilitam sua vivência pacífica com o mundo. A escola, enquanto palco de desenvolvimento subjetivo do indivíduo, e a psicologia, enquanto área de conhecimento incluída no processo escolar, evidenciam-se como espaços e meios promotores da construção da Cultura de Paz.

Cultura de Paz

A Declaração dos Direitos da Criança, proclamada em 20 de novembro de 1959 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, constitui uma enumeração dos direitos a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança. Aos pais, às organizações voluntárias, às autoridades locais, aos governos e a todos os indivíduos, apela-se no sentido de reconhecer os direitos enunciados visando ao empenho efetivo para sua concretização e observância.

O Princípio 2º da citada Declaração, referindo-se às crianças, aduz que “(...) ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade” (Declaração dos Direitos da Criança, ONU, 1959).

Ressaltando os direitos humanos fundamentais, a dignidade e o valor do ser humano, as Nações Unidas alertam quanto à necessidade da criança criar-se “num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal (...)” (Declaração dos Direitos da Criança, ONU, 1959, Princípio 10º – grifo nosso).

A Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz (ONU, 1984, nº 39/11) proclama solenemente que os povos do planeta têm o direito sagrado à paz, declarando que proteger tal direito e fomentar a sua realização constitui uma obrigação fundamental de todo o Estado, o qual deve promover ações de “cooperação bilateral e multilateral” com outros Estados (item II-b), tal como consta da Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz (ONU, 1978, nº 33/73).

A Resolução nº 53/243, referente à Declaração sobre uma Cultura de Paz, foi aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 1999 como expressão de profunda preocupação com a persistência e proliferação da violência e

dos conflitos nas diversas partes do mundo, reconhecendo a necessidade de se eliminar todas as formas de discriminação e manifestação de intolerância. Tal Declaração foi solenemente proclamada com o objetivo de que os Governos, as organizações internacionais e a sociedade civil pudessem orientar suas atividades por suas disposições, a fim de promover e fortalecer uma cultura de paz no novo milênio.

A paz é reconhecida não somente como a ausência de conflitos, mas como um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promove o diálogo e a solução dos conflitos em um espírito de entendimento e cooperação mútuos. A *cultura de paz* é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (Declaração sobre uma Cultura de Paz, ONU, 1999, artigos 1 e 2).

A paz envolve uma visão de construção, de ação e de investimento pessoal na auto-transformação e na transformação do meio com vistas à dignidade e ao desenvolvimento. Desta forma, a paz não corresponde apenas a um intervalo entre guerras (Milani, 2004), mas a um processo ativo de interação saudável com o meio social, no qual o sujeito se insere como importante agente de transformação e de ação cidadã.

Abordando a cidadania para a conquista da paz, Milani (2000) aponta as restrições decorrentes de uma postura reativa, na qual cobram-se direitos e exigem-se soluções de problemas sociais pelo governo, ressaltando a necessidade de se exercer uma *cidadania proativa*, definida como uma postura individual caracterizada pelo exercício consciente de seus direitos e deveres, pela participação ativa no processo de busca de melhorias coletivas e pela responsabilidade para com tudo o que afeta a sua vida e/ou as vidas de outras pessoas.

A paz passa a ser construída nas ações e interações cotidianas, das mais simples às mais elaboradas, envolvendo as relações consigo, com o outro e com o ambiente, caracterizando um movimento não reduzido ao ‘combate à violência’, mas ampliado à ‘promoção da cultura da paz’.

Conforme afirma Milani (2000), ser um *cidadão de paz* transcende a visão de *não ser um indivíduo violento*, visto que *fazer o bem* assume um caráter mais amplo que *não fazer o mal*. Segundo o autor, a prática da paz implica o envolvimento de cada cidadão, família,

organização e comunidade na vivência e construção de relações baseadas no respeito, na unidade na diversidade e na empatia.

O vínculo existente nas relações sujeito-ambiente torna a *construção* e a *vivência* da paz a sua mais efetiva e eficaz forma de promoção e difusão.

A Instituição Escolar e a sua Função Construtiva de Paz

Referindo-se à educação, o Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) aborda:

...Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

À escola, enquanto instituição formativa, compete a tarefa da promoção da paz, de sua vivência e difusão através de metodologias específicas, bem como através de ações efetivas que representem as práticas preconizadas no Princípio 7º da Declaração supracitada. O Artigo 4 da Declaração sobre uma Cultura de Paz reafirma a posição educacional, considerando-a como um dos meios fundamentais para a edificação da cultura de paz, particularmente na esfera dos direitos humanos.

O contexto escolar, enquanto espaço de manifestação e vivência da realidade subjetiva do sujeito, a despeito do reconhecimento e da relevância dos demais campos nos quais esse se insere, apresenta-se como *locus* privilegiado de observação e intervenção frente a esta realidade. Espaço de formação e aprendizagem, a instituição educativa envolve uma ação para além do aspecto cognitivo ou da prática curricular, constituindo um campo de interações sociais, crescimento integral e construção cultural.

A *cultura*, segundo Cole (1992), atua como mediadora no desenvolvimento humano, contribuindo fundamentalmente na constituição do sujeito. Para este autor, a cultura surge sob a forma de sistemas semióticos e conceituais, práticas e instituições sociais, promovendo determinadas formas de comportamento.

Segundo Valsiner (2001), a cultura é uma qualidade da relação em curso entre pessoas e ambientes, não correspondendo a uma 'entidade', mas a uma construção de estruturas conceituais por atividades de pessoas,

incluindo-se símbolos, significados e maneiras de ação. Considerando as dimensões cognitiva e afetiva nas relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio, o autor faz referência aos 'modelos de ação' externalizados no ambiente e promovidos pelas diversas instituições sociais.

Trazendo as contribuições do construtivismo histórico-cultural, Vygotsky (1994) afirma que o ambiente não pode ser considerado como uma condição que, objetivamente, determina o desenvolvimento da criança, mas deve ser estudado do ponto de vista do relacionamento que existe entre esta e seu meio específico, em determinado estágio do seu desenvolvimento. A dimensão sociocultural do desenvolvimento humano envolve a cultura enquanto 'palco de negociações', caracterizando um processo dinâmico de interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo individual. Segundo o autor, o homem é um ser histórico-social que, sem os processos de interação com a sócio-cultura, não poderá desenvolver as características que tem sido construídas ao longo da evolução da humanidade. A culturalização, sob a perspectiva sócio-construtivista, é concebida não como um processo de absorção passiva, mas como um processo bidirecional de transformação.

Valsiner (1989, 1994a), ampliando tal perspectiva na direção de incluir o papel do sujeito ativo e construtivo, assegura que o desenvolvimento psicológico é social, relacionado às – mas não determinado pelas – interações sociais que o indivíduo estabelece ao longo do seu desenvolvimento. Em ambos os aspectos - biológico e social - o desenvolvimento consiste na transformação de uma organização, em um processo através do qual novas formas de organização surgem das que as precederam no tempo. Dessa forma, as influências ambientais e as condições internas do organismo participam do processo de desenvolvimento, possibilitando-o ou dificultando-o, a depender das interações específicas de tais condições em cada momento.

Os participantes do processo de transmissão cultural transformam ativamente as mensagens culturais, organizando e reorganizando as informações que passam uma experiência social, caracterizando um modelo de transmissão bidirecional da cultura. O processo de internalização/externalização representa um processo ativo de alternância entre as culturas pessoal – singular e original do indivíduo – e coletiva – indicativa de uma rede de significados historicamente construídos e coletivamente partilhados pelo grupo social (Martins & Branco, 2001).

A participação na escola, dessa forma, possibilita à criança o contato com um mundo de relações interpessoais, inseridas em uma rede de significados, crenças e valores culturalmente estabelecidos e socialmente compartilhados (Valsiner, 1989). Como processo bidirecional, o aluno oferece, igualmente, à escola, um mundo subjetivo que vem a enriquecer-lhe a ‘cultura escolar’ e, conseqüentemente, as interações que lá se estabelecem.

Segundo Lima (1992), a experiência escolar se insere em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito, iniciado antes de sua entrada na instituição, tornando-se, a escola, cada vez mais, uma das possibilidades de desenvolvimento para o ser humano. Conforme afirma a autora, “a escola não é um espaço independente de socialização e aprendizagem, mas um espaço que vem se somar aos outros nos quais o ser humano transita” (p.4), para onde a experiência acumulada do sujeito é levada e irá influenciar a sua inserção no contexto. Ressalta-se, assim, a co-construção do processo de escolarização: o indivíduo constrói a sua relação com a escola com base nas suas experiências, ao passo que a escola constrói a sua relação com o indivíduo com base nas elaborações sociais das experiências culturais.

Lima (1992) ainda destaca que:

enquanto as aprendizagens na vida cotidiana trazem inerentes a si mesmas seus significados, uma vez que decorrem das práticas sociais e culturais, das condições de vida e da organização de cada coletivo humano, as aprendizagens na escola encontram seu significado na história das idéias e no complexo processo de desenvolvimento da consciência humana. (p.5)

Desta forma, a importância do conhecimento se guia pelos elos estabelecidos entre os processos de construção dos conceitos e o processo global do desenvolvimento, devendo-se considerar o eixo epistemológico da escolarização como “resultante da articulação entre desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação da personalidade” (Lima, 1992, p.7).

Araújo (2003) aborda o espaço educacional e os vínculos estabelecidos entre a Educação, a escola e os professores, ressaltando a amplitude da ação educativa, que não se limita aos conhecimentos, informais ou científicos, mas envolve inúmeros outros aspectos ligados às construções afetivas, relacionais e criativas.

“Entender que a escola não é nem a fonte essencial das desigualdades sociais, nem reflete passivamente a ideologia dominante (...) é defender que há, na instituição escolar, intencionalidades, finalidades, utilidades que lhe permitem re-interpretar e re-significar a ideologia ao difundi-la ou transmiti-la.” (Araújo, 2003, p.21)

Esse encontro representa o momento da construção e resignificação cultural, que pode aproximar-se ou afastar-se dos preceitos de paz e valores sociais, a depender das construções já existentes e das condições ambientais promotoras de sua transformação.

A instituição escolar assume a dimensão mediadora das ações oriundas do processo educativo em função das complexas e multideterminadas influências ideológicas, históricas, econômicas, políticas e sociais, constituindo um local privilegiado de contradições e antagonismos, bem como de articulação dos interesses sociais mais justos, democráticos e solidários (Araújo, 2003). De acordo com a afirmação da autora:

A contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que comparecem tanto no interior dos muros da escola (pelo currículo – formal, real, oculto), quanto fora dela, por meio de políticas públicas que atestam o descaso com necessidades, desejos e demandas concretas oriundas no contexto escolar. (p.23)

Branco (2003) ainda ressalta a importância de se estabelecer uma reconhecimento recíproca entre os indivíduos acerca da aceitação das diferenças étnicas e culturais enraizadas “que vão realçar as possibilidades de respeito mútuo e da co-construção de uma sociedade mais rica em termos de alternativas criativas para resolver os difíceis problemas que surgem, e acima de tudo, aumentar as possibilidades de um mundo pacífico” (p.252).

Milani (2004) identifica e analisa práticas exitosas desenvolvidas por organizações educacionais brasileiras, cujo trabalho focalizou a prevenção da violência interpessoal e/ou a promoção da cultura de paz aos adolescentes. Nessa pesquisa, o autor pôde constatar diferentes modelos de prevenção e priorização de estratégias de ação, destacando a necessidade de *uma intencionalidade educativa consciente* através do engajamento

efetivo dos atores sociais. Segundo o autor, os processos dialógicos e interacionais, bem como os conteúdos programáticos das experiências estudadas, oportunizaram a reflexão e o exercício de valores, como o respeito às diferenças e o serviço à coletividade, por meio do fortalecimento da identidade pessoal e cultural.

Tais contribuições somam-se às considerações de Meira (2000), quando afirma que “a Educação, enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (p.60).

Freire (1996), abordando acerca do papel da instituição escolar no mundo presente, afirma que:

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (p. 76-77)

Dessa forma, assumindo-se como agente de transformação social e como palco privilegiado de negociações culturais e de desenvolvimento humano, a instituição escolar ocupa posição de relevo para a vivência, promoção e difusão da Cultura de Paz.

A Psicologia Escolar

Historicamente, a Psicologia esteve vinculada à Educação desde o seu início no Brasil através das Escolas Normais e Institutos de Educação, sendo respaldada e construída, prioritariamente, por um visão médica. Os trabalhos de atendimento psicológico desenvolvidos no âmbito educacional eram realizados e/ou orientados por médicos, com forte influência da ciência experimental e da psicometria, caracterizando uma migração, para o interior da instituição escolar, de um modelo clínico de atuação.

Conforme bem descreve Araújo (2003), tal situação garantiu o destaque da Psicologia na Educação, ao passo que evidenciou a fragilidade do conhecimento psicológico acerca da ação educacional. Caiu-se na armadilha, não da Psicologia, tampouco da Educação, mas dos vácuos resultantes de espaços mal articulados entre ambas as áreas, de explicar o fracasso escolar em concepções

deterministas e reducionistas sustentadas pela causalidade biológica, organicista, psicológica ou ambientalista, não se assumindo a natureza multideterminada da dificuldade de aprendizagem e as inúmeras articulações profissionais para combatê-la.

A figura do *psicólogo escolar* ou *psicólogo educacional* surgiu, desta forma, com uma identidade tênue, pouco definida, marcada por tendências adaptacionistas e por subjugação ideológica aos interesses hegemônicos do poder capitalista. Discursos críticos por parte de psicólogos favoreceram, historicamente, uma reorganização social e política da sociedade brasileira e promoveram uma atuação diversificada da Psicologia em relação à Educação através de novas reflexões teórico-metodológicas.

A partir deste histórico, intensificam-se as reflexões com vistas a uma maior criticidade quanto à formação e atuação do psicólogo escolar, de forma coerente e condizente com a demanda que se apresenta, visando contribuições efetivas para o estreitamento do vínculo entre ambas as áreas.

A Psicologia Escolar constitui, atualmente, uma área de conhecimento e prática em construção. Historicamente, verifica-se um posicionamento da Psicologia *com* a escola na busca de soluções das demandas existentes. Veio a lotar-se *na* escola, ocupando os então existentes espaços de ação clínica na tentativa de sobrepor a Psicologia à Educação, e a trabalhar *para* a instituição escolar, prioritariamente para o aluno, na busca de intervenções eficazes. Assumir-se, contudo, como profissional *da* escola, como recurso humano pertencente ao quadro, real e subjetivo, da instituição educativa, representa um passo significativo na construção da identidade, formação e atuação do psicólogo escolar.

A história dessas proposições e conjunções apontam um movimento progressivo similar ao processo de construção da identidade escolar: da exclusão à integração, da integração à inclusão. Sentir-se parte da totalidade escolar simboliza, atualmente, a base que sustenta a ponte (em construção) entre a Psicologia e a Educação, áreas de conhecimento interdependentes e complementares, que visam ao desenvolvimento e ao sucesso do aluno, do professor e da escola.

Segundo Lima (1990), “não cabe à Psicologia normatizar a ação pedagógica” (p.17), mas compreender as condições e motivos que constituem a conduta do indivíduo na instituição escolar em sua especificidade. Quando encarada como ciência em movimento, com

paradigmas caminhando para a complexidade, a Psicologia assume um compromisso teórico e prático com a Educação na busca da compreensão *do* e atuação *no* processo de constituição do indivíduo, em particular de sua vivência na instituição educativa. A autora afirma que “não será através da aplicação de uma determinada teoria ou um determinado conhecimento sociológico, antropológico, genético, psicológico ou médico, parcialmente considerado, que a questão educacional poderá ser encaminhada” (p.3), alertando quanto à interdisciplinaridade e complementaridade necessárias para a compreensão do processo de desenvolvimento e educação.

Araújo (2003) afirma que:

a relação entre a Psicologia e a Educação deve refletir, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais referendada em um conjunto teórico que privilegia essa concepção histórica da constituição humana.” (p.10)

Essa autora defende que a identidade do Psicólogo Escolar se constitui a partir da sua imersão na *escola*, enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de canalização cultural, enquanto espaço institucional de efetivação da condição humana dos sujeitos participantes e, ainda, enquanto campo de incoerências que desafiam e formam o psicólogo escolar.

Mostra-se possível e necessário, portanto, articular-se interesses sociais refletores da justiça, da democracia e da solidariedade em um espaço que tende a explicitar contradições e antagonismos, por meio de um enfrentamento fundamentado na criticidade, coragem e cidadania.

Analisando-se as relações entre o currículo e a ideologia, a cultura e o poder, através da face oculta e subliminar dos discursos, pode-se verificar que estes aspectos permeiam o cotidiano escolar sem a criticidade necessária por parte dos vários segmentos envolvidos.

São muitas as contradições que constituem o fundo sobre o qual as ações figurativas se manifestam. E é exatamente este fundo subjetivo que deverá surgir nos espaços de interlocução escolar visando a uma consciência do processo no qual seus membros estão inseridos, bem como à construção de competências para uma atuação *coerente*.

Legitimar mediações que não só explicitem a desigualdade e a divergência presentes na escola, mas, também, vislumbrem sua transformação, é sustentar ações no interior do sistema educacional, revisitando práticas, criticando limites coercitivos, orquestrando vozes nos espaços de interlocução, denunciando a opressão e a desigualdade nas oportunidades. (Araújo, 2003, p.28)

Para tanto, Araújo e Almeida (2003) afirmam que a formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada, deve direcionar-se a capacitar o psicólogo para as especificidades que a atuação na área escolar exige, sugerindo que a ação formativa contemple:

- o a conscientização das possibilidades e competências em desenvolvimento, em função das habilidades prospectivas;
- o a construção de capacidades de iniciativa e autonomia frente a situações de conflito ou decisões;
- o o desenvolvimento das capacidades de análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico relativo ao contexto de intervenção profissional;
- o a clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado;
- o a postura crítica, lúcida e reflexiva acerca do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido;
- o o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção; e
- o o comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional.

A ética profissional na atuação da Psicologia Escolar pressupõe a revisão de crenças, conceitos e concepções sobre a especificidade da ciência psicológica que, efetivamente, proporcione o desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos. A capacitação continuada dos psicólogos busca articular a expressão e a manifestação das competências necessárias com orientações e propostas de intervenção prioritariamente preventivas (Araújo & Almeida, 2003).

Segundo Araújo (2003), “o psicólogo escolar, ao aprofundar competências para sua atuação, estaria se

preparando para uma dupla responsabilidade: a autocapacitação e a capacitação dos professores e equipe escolar” (p.109).

Com base nas considerações expostas, Araújo e Almeida (2003) apontam a necessidade de uma vinculação política e ética a favor da consolidação da especificidade da Psicologia Escolar no cenário sócio-político-nacional, a fim de se construir uma identidade e favorecer uma participação ativa (e interativa) de sujeitos conscientes de seus papéis e funções.

A Cultura de Paz e a Psicologia Escolar

Estabelecendo uma interface com a Cultura de Paz, a Psicologia Escolar prima por uma coerência de ações que promovam a sua construção no contexto escolar através da articulação das vozes escolares e da criação de um espaço de escuta para re-significação de suas concepções e práticas.

Segundo Milani (2003), o primeiro passo de qualquer educador ou unidade escolar que deseje atuar de forma eficaz e consistente na promoção da Cultura de Paz, é identificar as premissas que fundamentam o seu modelo mental a respeito dessa temática. Visto que, na maioria das vezes, o indivíduo não está consciente das premissas sobre as quais seu próprio raciocínio e comportamento são construídos, faz-se imprescindível questionar os pressupostos que, explícita ou implicitamente, servem de fundamento a algumas das posturas e propostas de ação.

Reconhecendo a importância de se construir uma Cultura de Paz, Milani (2003) afirma que “para que relações de paz, respeito e cooperação prevaleçam numa escola ou comunidade não bastam boas intenções e belos discursos” (p.31), mas transformações indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. O autor alerta quanto ao discurso da paz que permeia o senso comum, que tende a assumir o caráter abstrato de um ideal que todos desejam mas que raros se dispõem a construir:

Quando isso acontece, a proposta corre o risco de tornar-se uma mera expressão de boas intenções, ingênua em sua consistência e reduzida, em sua abrangência, à ação do indivíduo nas suas relações interpessoais. (p.39)

Com vistas à construção da Cultura de Paz no contexto educativo, Milani (2003) destaca a necessidade de se analisar os discursos escolares e a forma como

seus atores compreendem e enfrentam o fenômeno da violência. O autor apresenta três abordagens que, implícita ou explicitamente, estão presentes nos discursos dos diversos atores sociais – a da *repressão*, a *estrutural* e a da *cultura de paz* - abordagens estas que servem de base às explicações que professores e diretores dão ao fenômeno da violência intra-escolar e, conseqüentemente, às estratégias adotadas pelas instituições de ensino. A *repressão*, adotada como solução para o problema da violência, constitui medidas de força, como o policiamento, o endurecimento das regras, a expulsão de alunos com comportamentos indesejáveis, dentre outras ações que tendem a desconsiderar as especificidades de cada aluno, da escola ou da situação, oferecendo uma aparente resolução de problemas.

A segunda abordagem enfoca a *estrutura socioeconômica* como causa da violência, assumindo-se uma posição acomodativa, impotente e determinista frente a uma realidade ‘inevitável’. O autor destaca que alguns professores e atores escolares se apegam a tais crenças de modo a não reconhecer as diversas possibilidades à sua disposição e as inúmeras experiências exitosas de escolas que, a despeito das dificuldades e limitações, cumprem sua missão, formando crianças e adolescentes cidadãos.

O terceiro paradigma constitui a *cultura de paz*, que “propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos” (Milani, 2003, p.38). Esse modelo enfatiza a viabilidade de se reduzir os níveis de violência através de intervenções fundamentadas na educação, saúde, participação cidadã e melhoria da qualidade de vida.

Desta forma, enquanto o primeiro enfoque tende a interpretar a violência como uma expressão exclusiva de pessoas incapacitadas para o convívio social; e o segundo tende a considerar o indivíduo violento como vítima da sociedade; o terceiro, correspondente ao modelo da Cultura de Paz, analisa a violência como “um fenômeno multidimensional e multicausal, que se manifesta por expressões individuais, grupais e/ou institucionais, e cujo enfrentamento exigirá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos” (Milani, 2003, p.39).

Um dos aspectos da atuação da Psicologia Escolar refere-se à criação de espaços para a conscientização de professores e atores escolares sobre os seus papéis,

funções e responsabilidades, promovendo uma ação reflexiva e intencionalmente direcionada à construção de relações e estratégias coerentes com a demanda e os objetivos educacionais. As concepções de *sucesso* e *fracasso*, *paz* e *violência* permeiam os discursos e as práticas cotidianas, cujas vozes necessitam ser validadas, ‘devolvidas’ e ‘coadas’ de forma a promover a conscientização das ações e do caráter sintomático dos comportamentos no contexto escolar. Neste sentido, as relações interpessoais constituem uma *unidade de análise* da prática pedagógica, criando *com* e *entre* os professores um espaço de interlocução que promova a conscientização das complexas redes interativas que permeiam o contexto escolar (Araújo, 1995).

Segundo Kupfer (1997), a Psicologia busca atender à demanda escolar de forma a recolocar as palavras em circulação, a “oxigenar” os organismos da educação, a escutar a linguagem como forma do indivíduo ouvir *a* e estruturar-se *com* sua própria fala. Segundo a autora, a falta de circulação do discurso é o início e o fim da instituição, ao passo que sua circulação possibilita uma participação ativa e responsável do profissional pela sua ação e pelo seu discurso.

Conforme afirma Meira (2000), o sujeito consciente assume um papel ativo no processo histórico, visto que “as tendências objetivas que se apresentam no curso da história por si mesmas não provocam transformações, motivo pelo qual necessitam da ação humana para se concretizarem (...)” (p.51).

A observação, o estudo, a análise e o conhecimento da realidade da escola, realizados pelo psicólogo escolar através de um *mapeamento institucional*, favorecem o levantamento das necessidades e expectativas de seus diferentes atores, possibilitando a identificação das demandas e uma intervenção eficaz, promotora de reais transformações no contexto escolar. Conforme apresentado por Araújo (2003) e Araújo e Almeida (2003), o mapeamento e a reflexão sobre os aspectos institucionais evidenciam as convergências e incoerências em aspectos como: influências ideológicas e filosóficas presentes na proposta pedagógica; concepções de desenvolvimento e aprendizagem, educação e ensino, subjacentes aos planejamentos, projetos e práticas educacionais; concepção de currículo e sua expressão através das rotinas, atividades e projetos; experiências de gestão coletiva e participativa através das relações estabelecidas entre os grupos da escola; e análise documental comparativa das normas, valores, procedimen-

tos e formas de avaliação previstos em estatutos e regimentos internos. A identificação das incoerências e a busca das compatibilidades ampliam, consideravelmente, a consciência do contexto e do poder de ação dos diferentes atores escolares.

Machado (2000) afirma que o próprio aluno pode aparecer, sintomaticamente, como o mobilizador de um conflito de ambigüidades escolares já existentes previamente, tornando-se o sinalizador de que algo incoerente se apresenta em um sistema maior e que necessita de reparos. Weiss (1992) ressalta que “quanto mais a escola fizer a sua auto-avaliação, quanto menos mantiver estereótipos e ambigüidades, mais ela livrará o aluno de ser o responsável pelo fracasso em sua aprendizagem” (p.104). O aluno, nesta concepção, deixa de ser ‘o problema’ para ser o ‘indicador de um problema existente’ e, a partir deste enfoque, muda-se o objeto e a forma de intervenção. É sob esta perspectiva que Neves e Almeida (2003) ressaltam a necessidade de se integrar modalidades de atuação, essencialmente preventivas, que visam à promoção da saúde e do sucesso escolar.

A ação eficaz da Psicologia Escolar, através da desmistificação de ações psicologizantes (Meira, 2000) e da diluição de discursos e práticas cristalizados institucionalmente deve, segundo Almeida e cols. (1995), abranger aspectos formativos que subsidiem sua prática, envolvendo a análise das relações entre desenvolvimento e aprendizagem; a relação professor-aluno; o papel da afetividade na transmissão e aquisição do conhecimento; as representações sociais do sucesso/insucesso escolar; a relação família-escola-comunidade; as práticas pedagógicas do professor; as teorias e metodologias educacionais; os procedimentos teórico-metodológicos de atendimento psicopedagógico; a análise crítica e reflexiva sobre teorias e práticas psicológicas; a sensibilidade para atitude interdisciplinar; e as habilidades criativas e de comunicação.

A abordagem da Cultura de Paz, por sua vez, ressalta algumas estratégias que tendem a viabilizar a sua prática na instituição escolar, conforme apresentadas por Milani (2003):

uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade

escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto... (p.39).

Destacando a Cultura de Paz como cultura promotora da diversidade pacífica Boulding (*apud* Milani, 2003), complementa e questiona:

“As melhores vacinas para a violência dentro da escola são uma boa relação educador-educando, baseada em afeto, diálogo e respeito mútuo, normas de convívio resultantes de discussão e consenso entre todos integrantes da comunidade escolar, justiça e imparcialidade por parte da direção no trato com alunos e professores, participação máxima dos pais, envolvimento com a comunidade, e um ambiente de valorização, alegria e flexibilidade. Isso demora mais e dá mais trabalho de que as medidas repressivas, mas só assim a escola cumprirá a sua missão. Se desistirmos dela, o que nos restará?” (p.51)

Milani (2003) apresenta, ainda, alguns programas que se tendem a promover a Cultura de Paz, como o fortalecimento da identidade pessoal e cultural; a promoção do auto-conhecimento e auto-estima; o desenvolvimento da comunicação interpessoal; a educação para o exercício da cidadania; a vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais; o reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade; a sensibilização em questões de gênero; a sensibilização em questões étnicas; o aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos; a promoção do protagonismo juvenil; a mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo e com métodos não-violentos; e a educação ambiental.

O trabalho em prol da promoção de uma Cultura de Paz implica, desta forma, um processo de transformação individual e social, exigindo ações em níveis *micro* e *macro* (Milani, 2003). O nível *micro* refere-se às transformações intra e inter-relacionais, envolvendo valores, atitudes, estilos de vida e ações pacíficas cotidianamente evidenciadas em diferentes contextos. A atuação em nível *macro* implica repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva e criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos condizentes com os valores da paz, nível que exige a

qualificação e a capacidade de articular e integrar esforços dos mais diversos atores sociais.

Assim sendo, aponta-se, como importante estratégia na elaboração de medidas conscientes e eficazes no processo de construção de uma Cultura de Paz, a capacitação por competências, concebendo-se *competência* como a capacidade de agir de forma reflexiva e eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em um conjunto articulado e dinâmico de conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e posturas (Perrenoud, 1999b). Visto que, no contexto escolar, a atuação do psicólogo escolar envolve intervenções voltadas ao desenvolvimento de competências individuais e coletivas, a capacitação para a prática dos diferentes atores de forma reflexiva, intencional e planejada, articulada aos conhecimentos, habilidades e saberes, tende a promover a construção da competência nas inúmeras *zonas indeterminadas da prática* (Plantamura, 2002) que clamam por ações pontuais, promotoras de soluções pacíficas.

No que tange à construção da Cultura de Paz, as habilidades interpessoais, pessoais e éticas destacam-se frente às necessárias articulações demandadas nos contextos sociais. As habilidades interpessoais, conforme apresentadas por Araújo (2003), envolvem características de relacionamento social desdobradas em ações coletivas e na construção de espaços férteis de interlocução através da disponibilidade de colaboração e socialização de saberes e respeito aos diferentes pontos de vista. As habilidades pessoais representam recursos individuais, envolvendo a disponibilidade para rever a sua própria atuação, o empenho continuado para aperfeiçoamento e o desenvolvimento de estilos e atitudes que permitam vencer desafios de forma planejada e intencional. As habilidades éticas, por sua vez, abrangem a capacidade de identificar as várias verdades existentes da intersubjetividade das relações, o desenvolvimento da sensibilidade para considerar a singularidade das situações e a disponibilidade para o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e atitudes, “exercitando a ética da tolerância e da solidariedade” (Araújo, 2003, p. 104).

Tais habilidades constituem importantes ferramentas a serem ampliadas e desenvolvidas continuamente, favorecendo a construção de relações intra e interpessoais significativamente pacíficas e capazes de articulações promotoras de transformações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se, desta forma, a coerência entre instrumentos, programas e ações oferecidos pela Psicologia e pela Cultura da Paz no contexto educativo, favorecendo a construção de estratégias que visem ao sucesso escolar em sua totalidade. Aponta-se uma convergência de enfoques, de âmbito preventivo e interventivo, em direção ao desenvolvimento de seus diferentes atores, aos seus processos intra e intersubjetivos, e à instituição educativa enquanto órgão de promoção social e de construção da cidadania.

Sua ação transcende espaços institucionais e intervenções pontuais, constituindo estratégias que

objetivam, primordialmente, a coerência entre posicionamentos ideológicos e práticas verdadeiramente educativas.

A Psicologia Escolar apresenta-se, desta forma, como uma área de atuação promotora da Cultura de Paz no contexto educativo, por meio de construções, em níveis micro e macro, de ações direcionadas ao respeito pleno à vida, aos Direitos Humanos, à dignidade e ao desenvolvimento.

Paz esta que, co-construída pelos demais atores sociais, caracteriza um importante passo “entre as pessoas, os grupos e as nações” (Declaração sobre uma Cultura de Paz, ONU, 1999, nº53/243) rumo à “paz e fraternidade universal” (Declaração dos Direitos da Criança, ONU, 1959).

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. F. C. de, Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de Psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 11, 117-134.
- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma Opção para a Capacitação Continuada*. Tese de Doutorado: Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Araújo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. Em: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação relacional* (pp.59-82). Campinas: Alínea.
- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em: J. Valsiner & K.J. Conolly (Orgs.). *Handbook of developmental psychology*. (pp. 238-256) London: Sage.
- Cole, M. (1992). Culture in Development. Em: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* (3rd Edition) (pp. 731-788). Hillsdale, Lawrence Earlbaum Associates.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (28ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca a/a Psicologia Escolar. Em: A. M. Machado, M. P. R. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp.55-65). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Lima, E. C. A. S. (1990). *O Conhecimento Psicológico e suas Relações com a Educação*. Em *Aberto*. Brasília: INEP, ano 9, (48).
- Lima, E. C. A. S. (1992). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo, Sobradinho 107, GEDH.
- Lourenço, O.M. (1998). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina, 2ª ed.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação Psicológica na Educação: Mudanças Necessárias. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, L. & Branco, A. (2001). Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 169-176.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Milani, F. (2000). Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência?. Em M. Freitas (org.). *Cidadania Mundial, a Base da Paz*. (pp.51-57). São Paulo: Ed. Planeta Paz.
- Milani, F. (2003). Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (Orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.31-60). Salvador: INPAZ.

- Milani, F. (2004). *Violências versus cultura de paz: a saúde e cidadania do adolescente em promoção*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C. (2003). A Atuação da Psicologia Escolar no Atendimento aos Alunos Encaminhados com Queixas Escolares. Em: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação relacional* (pp.83-103). Campinas: Alínea.
- ONU (1999). Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral. *Declaração dos Direitos da Criança*. (Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI da Constituição, e o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961). Disponível em www.onu.org.
- ONU (1978). *Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz*. Assembléia Geral de 15 de dezembro de 1978, nº 33/73. (Original: *Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz* -tradução da autora). Disponível em www.onu.org.
- ONU (1999). *Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz*. Assembléia Geral de 12 de novembro de 1984, nº 39/11. Original: *Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz* (tradução da autora). (Home page www.onu.org).
- ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (tradução da autora). (Home page www.onu.org).
- Perrenoud, P. (1999b). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Plantamura, V. (2002). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica*. Volume 28, número 02, maio/agosto 2002 (Home page www.senac.com.br).
- Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture – The social nature of personality and its study* (pp.1-42). Lexington: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994a). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graff & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp.47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (2001). Affective fields and their development. Em J. Valsiner, *Comparative study of human cultural development* (pp.159-181). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em: R. Van der Deer & J. Valsiner (orgs.), *The Vygotsky reader*. (pp. 338-354). Oxford. UK: Basil Blackwell Ltd.
- Weiss, M. (1992). *Psicopedagogia Institucional: Controvérsias, Possibilidades e Limites*. Apresentado no II Congresso de Psicopedagogia e V Encontro de Psicopedagogos. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Recebido em: 02/04/2005

Aprovado em: 05/06/2005

Endereço para correspondência:

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi: Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia – Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Sul – Cep: 70910-900 – Brasília/DF

e-mail: Miriam.dusi@globocom

Claisy Maria Marinho De Araújo: Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia – Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Sul – Cep: 70910-900 – Brasília/DF

e-mail: claisy@unb.br

Marisa Maria Brito Da Justa Neves: Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia – Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Sul – Cep: 70910-900 - Brasília/DF

e-mail: marisa.brito.neves@uol.com.br

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi: (61) 3202-6200 / 8124-4080 – SQN 311 – Bloco A – apto. 307 – Cep: 70757-010 – Brasília/DF

e-mail: miriam.dusi@globocom