

## PSICOLOGIA E POLÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

*Psychology and politics: reflections on teacher training*

*Sergio Antonio da Silva Leite*

*Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Psicologia Experimental (USP).  
sasleite@uol.com.br*

### RESUMO

Este artigo discute a questão da política no processo de formação do psicólogo, em especial nas práticas do docente de psicologia. A partir da análise de seu próprio processo de constituição profissional, o autor assume que a formação política se situa como dimensão fundamental para que o futuro psicólogo desenvolva práticas profissionais na perspectiva da mudança social, visando à construção de uma sociedade mais justa. O autor também identifica o importante papel da mediação de autores que, no caso da psicologia escolar, possibilitaram o desenvolvimento de uma visão crítica da política educacional brasileira bem como das possibilidades de o processo educacional institucional colaborar com a formação da consciência crítica. Tais ideias podem ser norteadoras da ação profissional do psicólogo em todas as áreas de atuação, sobretudo na área educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** *política educacional; docência em psicologia; conscientização.*

### ABSTRACT

This article discusses the issue of politics in psychology education, in particular the practices of psychology teachers. Based on the analysis of their own professional formation processes, the author assumes that political education is fundamental for future psychologists to develop professional practices, in terms of social change aimed at building a more just society. The author also identifies the important role of the mediation of authors who, in the case of school psychology, enabled the development of a critical view of Brazilian Educational Policy. These authors also highlighted the potential of the institutional educational process to collaborate with the formation of critical consciousness. Such ideas may be guiding the professional actions of psychologists in all areas, particularly in the education sector.

**KEYWORDS:** *Educational policy, Teaching in psychology, Awareness.*

Durante o IX Encontro Nacional da ABEP, realizado em 2013 em Curitiba, fui convidado para uma mesa-redonda na qual tive a oportunidade de discutir a relação entre psicologia e política na formação dos psicólogos. Tal tema relaciona-se intimamente com o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais que atuam como docentes de psicologia nas mais diversas instâncias, sobretudo no ensino superior.

Como estratégia, resolvi centrar minha análise em minha própria experiência como professor de psicologia, durante os últimos quarenta e dois anos, buscando resgatar o esforço de manter uma prática pedagógica centrada na formação do profissional e/ou professor de psicologia sob uma perspectiva crítica. Tento identificar alguns fatores, incluindo as bases teóricas que atuaram como mediadores potentes em meu processo de constituição como professor.

Certamente em função de minha história de vida e sobretudo de minha militância no movimento estudantil secundarista no período anterior ao golpe militar de 1964, a questão da formação política sempre esteve presente em minha agenda de discussões, sendo entendida como necessidade fundamental no processo de formação não apenas do psicólogo, mas de todos os profissionais que atuam nos diversos setores sociais, em especial no educacional. Assim, ao iniciar minha carreira de professor de Psicologia em uma universidade particular, planejando a área de Psicologia Escolar, foi quase que um processo natural, assumir como eixo central a análise da política educacional brasileira sob uma perspectiva crítica.

Subjacente a essa decisão estava o pressuposto de que, para atuar na escola, o psicólogo deve inicialmente ter uma visão clara sobre a nossa escola, sobretudo em relação à história da política educacional no país, identificando se tal política tem possibilitado a construção de um sistema educacional público, democrático e de qualidade para toda a população.

## A QUESTÃO PROBLEMATIZADORA

Desde o início de nossa prática docente, temos colocado e refletido sobre uma questão norteadora de nossa prática: a escola, incluindo a universidade, é efetivamente um espaço de atuação para profissionais comprometidos com o processo de transformação social, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa?

Esta é uma questão que põe em xeque a atuação dos profissionais nas instituições de ensino: É possível atuar nas instituições educacionais de forma comprometida com o processo de formação dos alunos sob uma perspectiva crítica? É óbvia a importância dessa questão para os profissionais que assumem a função docente. No entanto, também é óbvio que o enfrentamento desse tema extrapola os limites da teoria psicológica, exigindo o olhar da política educacional, portanto apontando na direção da formação política do psicólogo. Daí a inclusão do tema no processo de formação de nossos alunos.

Concretamente, organizamos a área de Psicologia Escolar em quatro semestres. Os dois iniciais, de natureza teórica: no primeiro, estudávamos a política educacional brasileira sob perspectiva crítica; no segundo, abordávamos os modelos de atuação profissional disponíveis à época e suas implicações visando à construção de uma escola democrática. Os dois finais envolviam estágios nas escolas da região, quando os alunos se inseriam em um dos projetos que a área mantinha por meio de um convênio estabelecido com a rede estadual de ensino.

Durante as discussões com os alunos ao longo do primeiro semestre teórico, ficou claro que a questão problematizadora apresentada poderia ter diferentes encaminhamentos, dependendo da posição político-ideológica de quem analisava. E foi assim que reconhecemos que a base teórica é fundamental para a análise da realidade educacional, bem como determinante na inserção do psicólogo nessa realidade. Ou seja, as ideias que temos sobre os objetos e fenômenos sociais determinam a maneira efetiva como lidamos com eles – daí a importância da teoria e da formação política sobre o sistema educacional brasileiro: as ideias determinam a ação e são afetadas pelo efeito que produzem.

A construção dessas relações não foi tão simples como parece. É preciso lembrar que estamos nos referindo a processos vivenciados há mais de quarenta anos, em pleno período de ditadura militar, o que restringia muito os espaços de discussão no interior das instituições. Nesse sentido, foi de fundamental importância a relação que mantivemos com vários autores por meio de textos considerados clássicos, que propiciaram elementos para nossa análise. Dentre eles, cito: Barbara Freitag e Paulo Freire.

## AS LIÇÕES DOS INTERLOCUTORES

Barbara Freitag, nos anos 1970, nos ajudou a entender que as políticas educacionais desenvolvidas em diversos países, incluindo o Brasil, inevitavelmente refletem as condições existentes nas três grandes esferas: econômica, política e social.

A autora identifica algumas concepções sobre o papel da escola especialmente vinculadas aos países capitalistas que merecem nossa atenção, sobretudo porque várias ainda estão presentes em discursos veiculados pela mídia, inclusive por profissionais da área, muitas vezes sem o devido olhar crítico.

Assim, uma das concepções de escola mais difundidas relaciona-se à sua função socializadora, defendida por importantes autores como Emile Durkheim e Talcott Parsons. Segundo essa concepção, a principal função da educação é preparar o indivíduo para a vida em sociedade, assumindo que o homem nasce como ser egoísta. Caberia à família e às instituições do Estado garantir o processo educacional que deveria possibilitar ao jovem acesso aos valores, normas e experiências acumuladas, para assim se tornar um ser social e altruísta.

Tal concepção é questionada na medida em que representa uma visão estática e conservadora de educação, detendo-se apenas em seu caráter de transmissão de conhecimento necessário para manter a estrutura e o funcionamento social.

Diferindo dessas concepções, situam-se autores como John Dewey e Karl Mannheim, defensores de uma abordagem conhecida como pragmatismo. Diferente da função puramente adaptativa, esses autores defendem que a escola tem papel fundamental na preparação do indivíduo para a vida democrática. Assim, a escola deve se organizar como uma pequena comunidade na qual o aluno tenha a possibilidade de vivenciar as relações democráticas, o que posteriormente possibilitaria transferir esse aprendizado para a sociedade democrática na qual está inserido. Assim, a educação não teria apenas função adaptativa, mas seria um processo que em última instância possibilitaria o próprio aprimoramento da sociedade democrática. Coerente com a ideologia liberal, essa concepção defende que sejam criadas as condições que garantam a igualdade de chances para todos.

Obviamente, tais concepções são criticadas na medida em que continuam preservando para a educação um caráter conservador, de manutenção do *status*

quo, negando uma possível dimensão inovadora e emancipatória do processo educacional.

Uma terceira concepção, muito comum nesses tempos de economia globalizada, é a chamada educação como investimento ou economia da educação, defendida por autores como Gary Becker, Theodore Schultz, Friedrich Edding e Robert Solow. Partindo da confirmação empírica demonstrando altas correlações entre crescimento econômico de países capitalistas e o nível educacional dos cidadãos membros dessas sociedades, esses autores defendem a educação como o terceiro fator dessa equação, além do capital e trabalho, que explica o crescimento excedente dessas economias. A partir daí, foi crescente em países capitalistas o investimento na formação de recursos humanos – o chamado capital humano – baseando-se na lógica de que caberia ao Estado investir na formação do indivíduo, pois profissional qualificado representaria maior produção e, portanto, maior margem de lucro.

As próprias contradições do sistema capitalista, como aponta a autora, têm demonstrado a falácia dessas concepções: a taxa de retorno – o lucro – na realidade constitui-se na *mais valia*, que, como historicamente aponta Marx, tem beneficiado basicamente a empresa capitalista, que emprega a força de trabalho. As políticas educacionais centradas na ideia de educação como investimento – que gerou a ênfase no planejamento educacional – na realidade têm criado condições para o crescimento das taxas de lucro das empresas, sendo que a qualificação da mão de obra não prioriza a melhoria das condições de vida do trabalhador.

Uma quarta concepção a respeito das funções da educação pode ser representada por uma aproximação às concepções reprodutivistas por meio das ideias de autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Para esses autores, as funções do sistema educacional relacionam-se sobretudo com a manutenção das formas de reprodução das relações sociais de produção. Bourdieu atribui à escola as funções de reprodução cultural e social na medida em que reproduz a ideologia das classes dominantes e a própria divisão social de classes por meio da perpetuação de um sistema de ensino dualista: uma escola de melhor qualidade para as classes dominantes e outra escola para os setores populares, de qualidade inferior.

Esse processo de reprodução social ocorre, por exemplo, através de mecanismos de exclusão, extra e intraescolares, em função dos quais a escola, de

forma aparentemente natural, promove aqueles que se mostram mais aptos; a exclusão geralmente é explicada por meio de fatores intrínsecos ao próprio aluno, como falta de habilidades, capacidades, interesse, ou, como mais recentemente citados, causados por problemas da família e da própria pobreza. É preciso ressaltar que, durante o século XX, os próprios psicólogos desempenharam um papel atualmente muito questionado na medida em que, baseando-se no modelo médico (as causas dos problemas sempre subjacentes aos indivíduos), desenvolveram práticas reforçando concepções que, em última instância, colocavam no próprio indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar. Uma análise mais completa desse processo foi realizada por Maria Helena Souza Patto.

As críticas a essa concepção têm questionado se as funções da escola estariam delimitadas apenas à reprodução social e cultural. Isso não explicaria a forma como o Estado capitalista tem crescentemente interferido na esfera educacional, dirigindo a política na área, por exemplo, para a formação de mão de obra, como propõem os defensores da concepção anterior.

A concepção seguinte aprofunda a análise reprodutivista da escola, identificando os mecanismos de desigualdade social nos sistemas capitalistas e explicitando o caráter ideológico subjacente às funções da escola. São as ideias fortemente marcadas pelos referenciais marxistas defendidas por autores como Louis Althusser, Nicos Poulantzas e Roger Establet. Esses autores extrapolam as funções da escola, chegando a uma análise crítica mais ampla de todo o sistema capitalista, demonstrando as relações existentes entre a esfera educacional e as três instâncias: econômica, social e política. Althusser é o teórico que caracteriza a escola como um *aparelho ideológico do Estado*, cumprindo as funções de reprodução das relações materiais e sociais de produção: ao mesmo tempo em que prepara a mão de obra necessária para atender as demandas das formas de produção capitalista, realiza com sucesso a inculcação da ideologia liberal, que tem a função de levar os indivíduos a aceitar e justificar passivamente as relações sociais de exploração a que estão submetidos.

Na realidade, para esses autores, a escola realiza essa tarefa juntamente com outros aparelhos ideológicos, como a família e as diversas instituições sociais, com destaque para os meios de comunicação. Mas na realidade essas instituições não produzem a divisão social de classes, apenas contribuem para sua ocorrência. A divisão de classes se deve às formas de produção e distribuição da riqueza, ou

seja, encontra sua gênese na esfera da produção econômica. Relembrando Marx, a forma de produção capitalista reproduz e perpetua as condições de exploração do trabalhador, com o auxílio dos aparelhos ideológicos, que por sua vez reproduzem a ideologia liberal subjacente ao próprio sistema capitalista – condição necessária para a reprodução das condições materiais.

As críticas a tais ideias, defendidas pelos autores citados anteriormente, se centram exatamente na caracterização dos aparelhos ideológicos, no caso a escola. Não ficam claras as condições que possibilitaram o surgimento dessa instituição e como ela atua no sentido de controlar ideologicamente os cidadãos. Além disso, a partir das ideias althusserianas, a escola, como mecanismo de transmissão da ideologia dominante, só poderia ter tal função alterada a partir do momento em que o controle do Estado fosse assumido, pela via revolucionária, pelos setores dominados. Estes passariam a utilizar os aparelhos ideológicos em função dos seus próprios interesses – posição, aliás, coerente com a perspectiva marxista. No entanto, isso seria superestimar a função da escola como instrumento de produção e perpetuação da falsa consciência, pois sabemos que os mecanismos determinantes dos conflitos sociais e das lutas de classes se localizam nas esferas de produção econômica, e não no interior da escola, embora aí também se manifestem. Assim, segundo Barbara Freitag, falta no pensamento desses autores uma análise clara sobre essa sobredeterminação no papel da escola: manter e reproduzir a consciência ingênua, além das relações materiais e sociais de produção.

Portanto, nessa última concepção não se identificam as formas de superação da situação de sobredeterminação da escola; ou seja, para os educadores comprometidos com o processo de transformação social e de superação das relações de dominação, a escola não se colocaria como um espaço prioritário para o exercício da militância transformadora, dado seu caráter periférico como instância de superação das contradições sociais. O mesmo pode-se afirmar das classes oprimidas: a escola não se colocaria prioritariamente como instância de superação social, de acordo com a visão desses autores, pois é nas esferas política e econômica que o confronto de classes de fato acontece, tornando possível a superação das estruturas socialmente injustas.

Esse conflito será melhor analisado na última concepção aqui enfocada, a partir das ideias apresentadas por Antonio Gramsci. Revendo o conceito de Estado, o autor propõe sua organização em duas instâncias: a “sociedade política”, na qual

se encontram os poderes do Estado, os mecanismos de repressão, os tribunais etc., e “a sociedade civil”, na qual se concentram as chamadas instituições privadas, como igrejas, sindicatos, mídia etc., além da escola. Talvez a principal característica da sociedade civil apontada por Gramsci seja sua pluralidade ideológica, ou seja, é um espaço onde circulam as ideologias presentes na sociedade. Nesse sentido, a classe dominante, atuando por intermédio da sociedade política, tenta continuamente difundir na sociedade civil sua ideologia – sua visão de mundo –, no processo que o autor chama de “hegemonia”. A função hegemônica estaria construída quando a classe dominante, através da sociedade política, conseguisse anular as contraideologias presentes nas instituições da sociedade civil, impondo sua ideologia, garantindo por esse caminho o consenso dos setores dominados, que acabariam aceitando as relações de dominação como naturais. Isso significa assumir que, na prática, os conflitos ideológicos entre os setores dominantes e os dominados da sociedade se dão efetivamente no interior das instituições da sociedade civil: nessa instância é que ocorreria de fato a luta de classes.

Nessa leitura, fica evidente a importância estratégica que assumem as instituições da sociedade civil, em especial a escola, nosso objeto de análise. Se, na concepção anterior, defendida pelos althusserianos, a escola ocuparia papel marginal na superação do conflito social entre os setores dominantes e dominados, de acordo com a visão gramsciana, a escola, assim como as demais instituições civis, representa um espaço social onde efetivamente ocorrem os conflitos ideológicos, o que significa situá-la como espaço de grande importância para a atuação dos “intelectuais orgânicos”, citados pelo autor. Parafraseando Barbara Freitag, nas sociedades capitalistas a luta política pode e deve ser travada prioritariamente nas instâncias da sociedade civil, o que na prática significa reconhecer a importância da existência de educadores comprometidos com a chamada contraideologia no interior da escola, ou seja, comprometidos com concepções de homem e de mundo marcadas por valores centrados na justiça, na solidariedade e no respeito humano, contrapondo-se às relações injustas de dominação, que inevitavelmente marcam as formas de produção capitalista.

Em síntese, as diversas concepções sobre as funções da escola na sociedade capitalista anteriormente apresentadas permitiram que chegássemos a algumas conclusões que podem se tornar objetos de reflexão dos profissionais que atuam na área educacional:



a) a conclusão mais importante a ser assumida tem a ver com o reconhecimento de que nenhuma política educacional é neutra do ponto de vista ideológico; ela sempre está assentada em determinadas concepções de homem e de mundo, em valores e representações; não é possível pensar em educação do homem desvinculada dessas relações;

b) toda política educacional é sempre um reflexo do que ocorre nas dimensões econômica, política e social de uma sociedade em determinado momento histórico; isso explica por que o Estado nos diversos tipos de sociedade tenta ter controle sobre as políticas educacionais por meio da criação de instâncias de administração, gestão, formação e principalmente de definição e controle dos conteúdos de ensino a ser ministrados nas escolas;

c) desmistifica-se a ideia da educação institucional como solução para todos os problemas humanos, ou ainda como o principal ou único fator responsável pelo sucesso ou fracasso do cidadão, concepções muito difundidas pela mídia sobretudo em tempos de predomínio quase hegemônico das concepções neoliberais. Sem negar o papel fundamental da educação na constituição dos cidadãos, não se pode esquecer que nos sistemas capitalistas as formas de produção e distribuição da riqueza têm papel crucial na determinação dos mecanismos de desenvolvimento social, com nítidas repercussões nas histórias de vida dos cidadãos; por exemplo, a origem social, fator amplamente pesquisado em várias áreas do conhecimento, tem indiscutível e importante papel no processo de escolha e desenvolvimento profissional dos sujeitos;

d) a escola, por um lado entendida como uma instituição de transmissão de valores dado seu inevitável caráter ideológico, por outro também é reconhecida como um espaço de contínuo confronto de ideias e valores; não pode ser vista portanto como mero aparelho manipulado mecanicamente pelo Estado em função apenas da ideologia das classes dominantes: se o Estado vai ter ou não sucesso em sua tentativa hegemônica com relação à escola, vai depender de existência ou não de educadores comprometidos com as contraideologias, atuando em seu interior, transformando essa instituição em um espaço de exercício contínuo da reflexão crítica a partir da ação educacional transformadora;

e) de acordo com essa perspectiva, assume-se que a escola se constitui efetivamente como espaço institucional que pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos. Ao mesmo tempo, pode possibilitar aos sujeitos se

apropriar do conhecimento culturalmente acumulado, permitindo a cada aluno se constituir como um sujeito social e historicamente determinado, agente de transformação comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana;

f) tal poder de conscientização da escola vai depender basicamente dos educadores e profissionais que nela atuam, de suas concepções ideológicas – visão de homem, de mundo, de sociedade e da própria escola – e do tipo de compromisso político-ideológico dominante no grupo – se vão atuar no sentido de manter ou de superar as relações marcadas pela injustiça social.

## O ENCONTRO COM PAULO FREIRE

O outro autor de fundamental importância para nosso processo de constituição como docente foi, sem dúvida, Paulo Freire. Na visão desse autor, o grande objetivo da educação é colaborar, da forma mais intensa possível, na formação do cidadão crítico: aquele que é capaz de reconhecer a realidade como um processo mutante e histórico do qual faz parte e principalmente no qual sua consciência é constituída. À medida que a consciência é condicionada pela realidade, o processo de conscientização vai se caracterizar como um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de enxergar a realidade com clareza. Nesse sentido, o processo educacional, e a escola de forma específica, pode desempenhar um papel fundamental na contribuição para a formação da consciência crítica, condição para que o sujeito se constitua como cidadão crítico. Este poderia ser definido como o sujeito que, tendo desenvolvido a consciência crítica, é capaz de, por meio do pensamento dialético entre a reflexão e a ação, participar ativamente da realidade, na perspectiva da transformação e humanização social.

Dado seu caráter central no pensamento freiriano, o conceito de conscientização deveria ser o objetivo primeiro da educação. O autor define esse conceito como um processo de transformação da consciência ingênua em consciência crítica, tendo o processo educacional um papel fundamental. Ou seja, para Freire, a constituição da consciência crítica não é determinada por fatores intrínsecos ao sujeito, mas trata-se de um processo socialmente construído que se dá com um processo educativo de conscientização. Isso abre espaço para a atuação

das diversas instâncias sociais que participam do processo de constituição do sujeito, como a família e a escola.

Nesse sentido, vale lembrar como Freire (1983, pp. 40-41) caracteriza os conceitos de consciência ingênua e consciência crítica.

### **Características da consciência ingênua:**

1. Revela simplicidade, tende a um simplismo na interpretação dos problemas. Não se aprofunda na causalidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.

2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor.

3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Essa tendência pode levar a uma consciência fanática.

4. Subestima o homem simples.

5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.

6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é mais feita de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias.

7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.

8. Apresenta fortes compreensões mágicas.

9. Diz que a realidade é estática, e não mutável.

### **Características da consciência crítica:**

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema.

2. Reconhece que a realidade é mutável.

3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta a revisões.

5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quando reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa. Sabe que é à medida que é, e não pelo que aparece.

7. Repele toda a transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita suas delegações.

8. É indagadora, investiga, força, choca.

9. Ama o diálogo, nutre-se dele.

10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, não aceita o novo por ser novo, mas aceita-os à medida que são válidos.

Os desafios que se colocam nesse processo de formação da consciência crítica referem-se às condições sociais que levam o homem à simples adaptação social ou, o que é mais desumanizante, à condição de alienação social. Como lembra Freire, todo esforço de manipulação do indivíduo visando à sua adaptação significa subtrair do homem a possibilidade e seu direito de transformar o mundo. A educação humanizante tem que ser libertadora, possibilitando aos sujeitos o aprofundamento da consciência crítica conforme estes operam no mundo. Esse processo não é puramente individual, não ocorre no indivíduo isolado; ao contrário, é um processo socialmente construído mediante às relações que o sujeito mantém em seu meio, centrado na ação reflexiva, a partir das situações e relações concretamente vivenciadas em sua relação com o mundo.

No pensar freiriano, o principal instrumento de desenvolvimento da consciência crítica certamente é a relação dialógica. É por meio dela que se organizam as relações interpessoais, processo que se torna mais previsível quando se foca a situação de sala de aula, ou a do círculo de cultura, conforme previsto no processo de alfabetização de Paulo Freire. Entretanto, diálogo não se refere à forma como indivíduos transferem conhecimento para outros ou estabelecem intercâmbios, mas é entendido como forma de designar o mundo e organizar os homens na ação, ocorrendo necessariamente em uma dimensão horizontal.

A questão do diálogo tem importância central quando se considera o trabalho pedagógico em sala de aula desenvolvido na perspectiva freiriana. É por meio dele que o educador poderá desenvolver uma de suas principais tarefas, qual seja, a de problematizar junto aos educandos os conteúdos que mediatiza em sala de aula. Diferentemente do professor tradicional, cuja ação pedagógica centra-se na transmissão, o educador freiriano, em uma relação horizontal com seus alunos,

sugere um processo de reflexão sobre os conteúdos abordados em sala de aula, buscando formas de compreensão mais amplas e críticas sobre eles e relacionando continuamente essas análises com formas de ação mais conscientes.

Assim, à medida que problematiza, o educador vai possibilitando ao educando uma crescente compreensão do objeto de análise, processo em que ele também se encontra igualmente problematizado e, por isso, continua aprendendo. Nesse sentido, considerando que o processo de problematização foca questões concretas da relação homem-mundo, ele transforma a educação em uma situação gnosiológica, como propunha o autor, na medida em que centraliza o olhar crítico no mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, das instituições, do poder, enfim, o mundo da cultura e da história. Ambos, educador e educando, desenvolvem nesse processo contínuo sua consciência crítica e, igualmente, a possibilidade de agir no mundo de forma crescentemente transformadora e humanizante.

São bastante conhecidas, no meio educacional, as críticas que Paulo Freire faz às concepções tradicionais de educação. A principal delas diz respeito aos conceitos de ensino e aprendizagem baseados na ideia de que o conhecimento é transmitido entre quem sabe e quem não sabe. De acordo com essa perspectiva, a educação pode ser entendida como um ato de depósito no qual o educador é o depositante e o educando o depositário. É a chamada educação bancária, na qual o educador faz “comunicados e depósitos” que os educandos devem memorizar e repetir.

A educação bancária é, pois, incompatível com a concepção de educação como prática de libertação, refletindo a dimensão opressora de uma sociedade que se caracteriza historicamente pela injustiça, pela concentração de renda, pela exclusão social e outras mazelas. Portanto, na educação bancária, o educador educa e o educando é educado, o educador é o que sabe e o educando não sabe, ou seja, o educador é o sujeito ativo do processo e o educando, o objeto, um sujeito passivo.

Deve-se ressaltar que tais concepções tradicionais dominaram o pensamento pedagógico durante quase todo o século XX, chegando a influenciar a organização arquitetônica da escola e das salas de aula. Estas deveriam ser organizadas visando manter os alunos fisicamente sob o controle direto do professor, como nas salas tradicionais, em que as carteiras são dispostas em colunas organizadas em fileiras, tendo a lousa como referência.

Com isso, é possível entender as razões pelas quais, na escola tradicional, os alunos são vistos como seres da adaptação e do ajustamento, com lembra Freire. Quanto mais adaptados, menor a possibilidade de se desenvolverem como cidadãos críticos. O que se pretende, no entanto, é transformar a mentalidade dos oprimidos, e não a situação que os oprime, tendo em vista sua adaptação a uma sociedade marcada pela injustiça.

Contrapondo-se a essa visão tradicional, Freire vem trazer uma concepção de educação centrada no processo de humanização do educador e do educando. Contrapõe a proposta de libertação à visão da domesticação. Para o autor, a finalidade da educação é o desvelamento da realidade visando ao desenvolvimento do processo de conscientização – a transformação da consciência ingênua em consciência crítica – e à constituição do educando como cidadão crítico, capaz de exercer uma ação de transformação social em prol de uma sociedade mais justa. Através desse processo educacional, seria possível formar sujeitos que, por meio de uma nova práxis social, agissem sobre as estruturas sociais, libertando os homens da condição de opressão. Para tanto, Freire delineia uma pedagogia centrada no processo de conscientização, tendo a relação dialógica problematizadora como o grande instrumento metodológico. Nessa proposta, a educação seria um processo contínuo, sem um momento de terminalidade.

Se a prática bancária inibe o poder criador do educando, a educação problematizadora implica um constante processo reflexão e de busca de conhecimento sobre a realidade. Tal reflexão não é sobre um homem abstrato, mas sobre os homens em suas relações concretas com o mundo, em sua cultura: consciência e mundo se dão portanto simultaneamente. Assim, enquanto a concepção bancária enfatiza a manutenção e a adaptação, a educação libertadora foca a transformação e a superação de velhos modelos e concepções que fundamentam as relações de injustiça social.

#### RETOMANDO A QUESTÃO PROBLEMATIZADORA

As mudanças observadas na área educacional, principalmente a partir dos anos 1990, parecem ter envolvido ideologicamente quase toda a população, incluindo grande parte dos educadores, de forma gradual, pela utilização exemplar da propaganda oficial nos meios de comunicação. No entanto, uma análise mais atenta

demonstra claramente que as mudanças tiveram caráter fundamentalmente privatista por meio da imposição da lógica do mercado, como se o homem fosse apenas um ser mercadológico. Tal realidade se reflete nas propostas curriculares apresentadas pelos órgãos responsáveis, em que o grande objetivo está voltado para a na formação do aluno, visando à sua inserção no mercado – o homem entendido basicamente como um ser que produz e consome, não sendo considerado em suas dimensões ética, moral, estética, política, afetiva reflexiva, transformadora etc.

Por sua vez, o Estado tem justificado a enorme participação do setor privado com a tese de que a educação é questão pública, mas não necessariamente estatal; e, com essa lógica, vem gradualmente se descomprometendo com sua obrigação histórica de criação e manutenção de um sistema educacional democrático para toda a população.

Resta por fim recolocar as dúvidas apresentadas no início deste texto: na situação analisada, haverá ainda possibilidade de pensar o sistema educacional como um espaço de formação de indivíduos críticos e transformadores? Como devem atuar, no interior da escola, os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva? No caso dos psicólogos, quais as alternativas para atuar na interseção com a educação de forma emancipatória? Que alternativas se colocam para os profissionais dedicados ao ensino da psicologia?

Sem pretender respostas definitivas, defendemos que, quaisquer que sejam as alternativas propostas, estas devem ser frutos de um processo de profunda reflexão e enfrentamento de valores, sobretudo os subjacentes ao neoliberalismo. Um processo que possibilite a revisão crítica das representações e concepções que temos sobre o próprio homem, sobre a sociedade que queremos transformar e construir, sobre o papel do Estado e da escola, sobre o processo de produção de conhecimento e sua função, sobre a relação entre família e escola, sobre os valores que a escola não pode se eximir de trabalhar com os alunos, enfim, um processo que possibilite uma ampla oxigenação de nossos referenciais políticos e ideológicos. E que esse processo reflexivo ocorra em uma dimensão coletiva, de preferência no interior da própria escola, envolvendo a comunidade e os educadores comprometidos com a educação e que sonham com a possibilidade de transformar o mundo por meio de sua ação educacional.

No caso da docência, o problema em questão parece envolver dimensões mais complexas. Na realidade, o desenvolvimento em instituições de ensino, particulares ou públicas, de projetos pedagógicos inspirados no pensamento transformador certamente só pode ocorrer como fruto de decisões político-pedagógicas do grupo de educadores envolvidos na referida instituição. Isso supõe, por exemplo, a existência de profissionais comprometidos com o processo de transformação social, condições da própria instituição (organização coletiva de trabalho, exercício contínuo e coletivo da reflexão sobre as práticas desenvolvidas, autonomia pedagógica etc.) e gestão participativa (direção, coordenação e participação ativa dos pais em todo o processo). O processo seria facilitado pela presença de lideranças envolvidas com propostas relacionadas com uma pedagogia crítica na instituição.

Embora o planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de inspiração freiriana, por exemplo, em instituições educacionais esteja em um horizonte ainda longínquo, é possível imaginar algumas características das práticas pedagógicas que ali ocorreriam:

- a começar pelo processo de seleção dos objetivos e conteúdos de ensino, explicitamente voltados para a formação do cidadão e/ou profissional crítico: a possibilidade de construção de uma escola a partir da realidade dos educandos, produzindo e se apropriando de conhecimentos necessários para o enfrentamento dos problemas;
- a possibilidade de escolhas de conteúdos e estratégias, em todas as áreas curriculares, tendo em vista a constituição do educando como cidadão/profissional crítico;
- a valorização das relações dialógicas, com uma pedagogia centrada no intenso processo de participação dos alunos;
- uma organização centrada no trabalho coletivo, envolvendo gestores, professores, pais e alunos,
- enfim, uma escola que possibilitasse aos educandos um amplo processo de desenvolvimento marcado sobretudo pela formação crítica.

Em tempos de globalização e neoliberalismo, que marcam o estágio atual do sistema capitalista – no qual a concepção de homem é cada vez mais reduzida a um ser que produz e consome; em que o grande objetivo educacional, da família e da escola, é a inclusão do educando no mercado de trabalho; em que o produtivismo e



o consumismo se tornam os grandes motivadores do comportamento e dos valores humanos; em que é crescente o predomínio do individualismo, conceito central da ideologia liberal, que coloca no próprio homem os determinantes de seu sucesso e de seu fracasso –, enfim nessa sociedade marcada pela exclusão social talvez existam as condições ideais para que as ideias freirianas sejam seriamente revisitadas pelos educadores.

Entende-se que hoje, mais do que nunca, as ideias pedagógicas centradas no processo de formação crítica são necessárias, pois uma sociedade injusta como a nossa, marcada por um profundo processo de desumanização, necessita se reorganizar em torno de valores que resgatem a dimensão humana a partir de novas relações sociais.

Se os psicólogos pretendem se constituir como uma categoria socialmente importante no quadro da atual realidade educacional brasileira, seja como profissionais e/ou docentes, devem assumir organizadamente o desafio histórico de (re)construção do sistema educacional como um espaço de formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Tal inserção não pode se dar de forma isolada, mas em parceria com outros educadores de boa vontade, comprometidos com a escola democrática – destacando-se as figuras do professor e do gestor escolar. Em termos mais específicos, defendo que caberia à categoria dos psicólogos identificar os conhecimentos e práticas psicológicas consideradas relevantes para que possam ser colocadas a serviço desse grande empreendimento histórico que é a luta pela construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade – marcando, enfim, o nosso caminho de participação no processo de construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Freitag, Barbara. **Escola, Estado & sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. “Instituições Escolares”. In: RANGE, Bernard (Org.) . **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MACCIOCCI, Maria Antonietta. **A favor de Gramsci**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil – 1930/1973**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Política educacional**. 3ª. ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. Campinas, Papirus, 1995.

WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação. Um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.