

PAULO FREIRE E O ANÚNCIO DA TRANSFORMAÇÃO NA ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Roniel Sousa Damasceno¹; Ana Carolina Borges Leão Martins²; Fauston Negreiros¹; Francisca Denise Silva Vasconcelos (in memoriam)³

RESUMO

Paulo Freire, um anúncio possível? No presente estudo reflete-se sobre a atuação crítica em Psicologia Escolar, problematizando sua efetividade na materialização de ações transformadoras na escola. Para tanto, buscou-se no pensamento freireano, em diálogo com as produções em Psicologia Escolar, os subsídios teórico-práticos que nos auxiliassem na tarefa de aproximar o trabalho crítico das(os) psicólogas(os) com as necessidades da escola pública atual. Ao longo da discussão, apresentamos o diálogo e a política como interessantes pontos de partida para a materialização da crítica em prática de transformação, orientados pela ação dialética de profissionais preocupados em dialogar com os sujeitos locais, tanto quanto em afirmar a politicidade da educação corporificada pelo seu engajamento na defesa da democratização de sua práxis. Por fim, nosso anúncio se efetiva a partir da aposta no desenvolvimento das reflexões e práticas em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar sustentado no pensamento freireano.

Palavras-chave: psicologia escolar; pensamento crítico; Paulo Freire; escola pública

Paulo Freire and the transformation announcement in a critical performance in School Psychology

ABSTRACT

Is Paulo Freire, a possible announcement? This study reflects about critical action in School Psychology, problematizing its effectiveness in materializing transformative actions at school. To this end, we sought in Freirean thought, in dialogue with School Psychology productions, theoretical-practical subsidies that would help us in the task of bringing the psychologists' critical work closer to the needs of current public schools. Throughout the discussion, we present dialogue and politics as interesting starting points for the materialization of criticism into a transformation practice, guided by the dialectical action of professionals concerned with dialoguing with local subjects, as well as affirming the politics of education embodied by their engagement in defending the democratization of their praxis. Finally, our announcement is made based on the commitment to the development of reflections and practices from a critical perspective in School Psychology based on Freirean thought.

Keywords: school psychology; critical thinking; Paulo Freire; public school

Paulo Freire y el anuncio de la transformación en la actuación crítica en Psicología Escolar

RESUMEN

Paulo Freire, ¿un anuncio posible? En el presente estudio se piensa sobre la actuación crítica en psicología escolar, problematizando su efectividad en la materialización de acciones transformadoras en la escuela. Para tanto, se buscó en el pensamiento freireano, en diálogo con las producciones en psicología escolar, las subvenciones teórico-prácticos que nos ayudaran en la tarea de acercar el trabajo crítico de las(os) psicólogas(os) con las necesidades de la escuela pública actual. A lo largo de la discusión, presentamos el diálogo y la política como interesantes puntos de partida para la materialización de la crítica en práctica de transformación, orientados por la acción dialéctica de profesionales preocupados en dialogar con los sujetos locales, tanto cuanto en afirmar la política de la educación corporificada por su compromiso en la defensa de la democratización de su praxis. Por fin, nuestro anuncio se efectiva a partir de la apuesta en el desarrollo de las reflexiones y prácticas en una perspectiva crítica en psicología escolar sustentado en el pensamiento freireano.

Palabras clave: psicología escolar; pensamiento crítico; Paulo Freire; escuela pública

¹ Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil; roniel Sousa1@gmail.com; fnegreiros@unb.br

² Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil; carolinablmartins@gmail.com

³ Universidade Federal do Ceará – Sobral – CE – Brasil; denisevasconcelos@ufc.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca da atuação de psicólogas(os) na realidade concreta das escolas públicas brasileiras, tomando a perspectiva crítica vigente no campo da Psicologia Escolar para pensá-la como prática transformadora, isto é, práxis de ação e reflexão. Para tanto, ensaia-se um diálogo com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, com o qual pergunta-se: como a crítica sustentada na história da Psicologia Escolar e Educacional pode se materializar em atuações transformadoras referidas à realidade da escola pública por profissionais preocupados com a educação como prática da liberdade?

Essa crítica histórica à relação clássica das(os) psicólogas(os) com a escola ocorreu a partir da ruptura epistemológica com os pressupostos positivistas de ciência, os quais formulavam compreensões adaptativas, reducionistas e excludentes do fenômeno educacional, assim como, práticas psicológicas orientadas por lógicas de individualização, culpabilização e judicialização da vida escolar (Botelho, Cunha, & Bicalho, 2020; Patto, 2015; Souza et al., 2014; Souza, 2018).

A partir disso, buscaram-se novos aportes teórico-metodológicos que respondessem às necessidades da vida diária escolar, atentando-se para sua constituição institucional, pedagógica e relacional, desvelando assim, no trabalho psicológico suas dimensões educativa e social. Além disso, houve a defesa do compromisso político do profissional de Psicologia na luta pelo caráter público e democrático da escola, lendo-a como espaço social potente para a construção do pensamento crítico e promotor dos valores democráticos (Andrada, Dugnani, Petroni, & Souza, 2019; Souza, 2009, 2018).

Com as novas mobilizações teórico-práticas lançadas pela perspectiva crítica à atuação/formação em Psicologia Escolar foi possível a superação dos discursos tradicionais frente às queixas escolares. Isso ocorreu por meio da construção de uma práxis psicológica fundamentada pela análise das redes pedagógico-institucionais presentes no cotidiano da escola, tentando apreendê-las como processos complexos, atravessados pelas dimensões sociais, políticas e históricas (Souza, 2009).

Esse trajeto histórico da Psicologia Escolar possibilitou que transformações tenham ocorrido na relação estabelecida entre as(os) psicólogas(os) e a escola. No entanto, sua reprodução não garantiu que mudanças efetivas tenham sido realizadas no cotidiano das escolas no contexto pungente da sociedade capitalista, atravessada pelo discurso neoliberal, pois o anúncio da palavra crítica não é uma dimensão convergente entre os profissionais de Psicologia, tampouco conseguiu sedimentar ações transformadoras referidas à realidade concreta das escolas públicas, orientando práticas coerentes e reveladoras das implicações de ações fragmentadas e excludentes reprodutoras da sociabilidade capitalista (Moreira & Guzzo, 2016).

Neste ensaio, formulamos a posição crítica em Psicologia Escolar como produto da ação de sujeitos implicados com a transformação da realidade social e objetiva da escola, tomando-os como “produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica” (Freire, 2005, p.41). Para tanto, sustentamo-la como práxis autêntica, questionando como ela pode equivocadamente desarticular-se do processo dialético de ação e reflexão, engendrando práticas distanciadas da realidade objetiva das escolas públicas.

Ao decorrer da discussão, apresentamos o sentido da crítica em Psicologia Escolar e Educacional à luz do pensamento freireano para, então, elaborá-la como práxis autêntica de ação e reflexão, pela formulação de atuações críticas que operem pela indissociabilidade entre ação dialógica e ação política.

O SENTIDO DA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Em diálogo com o pensamento freireano fundamenta-se a atuação das(os) psicólogas(os) escolares como práxis transformadora, por meio da problematização da efetividade de práticas coerentes e reveladoras do sentido histórico da crítica em Psicologia Escolar. Dessa forma, questiona-se como o significado histórico da crítica pode perigosamente confundir-se ora com interpretações pouco referidas à realidade da escola, ora com ações que não inserem criticamente os sujeitos escolares com vistas a transformá-la. Tal conjuntura aparece como reflexo político de práticas psicológicas reprodutoras de compreensões que dissociam ação e reflexão do fenômeno escolar.

Acreditamos que o mero reconhecimento da perspectiva crítica que não mobiliza a atuação concreta das(os) psicólogas(os), tampouco conseguirá orientar a transformação da realidade objetiva das escolas. Assim colocado, apostamos em refletir como a perspectiva crítica pode mobilizar atuações transformadoras na realidade das escolas públicas brasileiras, apresentando novos elementos para pensá-la de forma mais potente, criativa e curiosa, sem retirar dela seu valor histórico de luta pela escola democrática e justiça social (Dias & Guzzo, 2018; Souza, 2009, 2018).

Nesse rumo, o sentido da crítica será fundamentado a partir de dois começos críticos e reflexivos balizados pelas formulações teórico-práticas do pensamento freireano, os quais dialeticamente constituídos ensaiam percursos rumo à efetividade da prática da Psicologia na realidade objetiva das escolas públicas, por meio de um trabalho institucional e coletivo que materialize a crítica em atuações transformadoras.

No primeiro começo (*Diálogo*): demonstramos como o diálogo e a dialogicidade no pensamento freireano balizam-se pela relação dialética entre ação e reflexão que se fundamenta pela práxis, ou mesmo, palavra au-

têmica. Logo mais, apontamos a ação dialógica como caminho para a materialização da crítica em atuações de profissionais preocupados(as) em dialogar com os sujeitos locais e reconhecer nos grupos escolares as potências coletivas para problematização da trama institucional.

No segundo começo (*Política*): delineamos a politicidade da educação e suas implicações na orientação de práticas críticas de psicólogas(os) comprometidas(os) com o desvelamento das condições institucionais que tornam os sujeitos escolares objetos de ações educativas bancárias, nas quais não podem dizer sua palavra, tampouco participam permanentemente no seu “estar sendo” frente às problemáticas emergidas na trama escolar. Assim, sublinhamos como a efetividade de uma atuação crítica da Psicologia na escola reconhece a politicidade da educação corporificada pelo seu engajamento na defesa da democratização de sua práxis, engendrando transformações promotoras e afirmadoras da responsabilidade social e política da escola pública.

Por fim, nossa defesa teórica inscreve-se como um movimento político com vistas ao aprofundamento do percurso em Psicologia Escolar crítica assente no pensamento de Paulo Freire, cuja rica e profunda produção teórico-prática nos auxilia “a refletir sobre como é e deve ser a nossa atuação na escola” (Guzzo, 2019, p.159). Desse modo, acreditamos que as reflexões freireanas podem trazer implicações interessantes para a atuação crítica de psicólogas(os) preocupadas(os) com a democratização e qualidade social da escola pública, tanto quanto com o reconhecimento do seu lugar enquanto profissional da/na educação. Como veremos a seguir, nosso anúncio se efetiva a partir da aposta na demarcação de dois começos crítico-reflexivos que, em conjunto, desvelam a materialização da postura crítica das psicólogas(os) escolares em práticas transformadoras referidas à realidade concreta das escolas públicas.

PRIMEIRO COMEÇO: O DIÁLOGO

A dialogicidade da educação

Nesse primeiro percurso, colocam-se as seguintes perguntas: por que dialogar? Como a dialogicidade no pensamento freireano apresenta-se como essência da educação como prática da liberdade? Não há liberdade sem diálogo? Ou melhor, não haveria diálogo sem liberdade? Seria o diálogo condição para que homens e mulheres se eduquem em comunhão? Ao refletir acerca da dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, o educador nordestino desvela uma questão pouco debatida quando se discute sobre a educação dialógica, ou mesmo, sobre o diálogo na vida cotidiana, isto é: a *palavra*.

Na perspectiva freireana, o diálogo é apreendido como fenômeno humano que já é palavra, sendo esta constituída por duas dimensões, a saber, *ação e reflexão*. Dessa forma, a palavra é ação e reflexão de tal forma articuladas que uma dimensão se justifica na presença da outra, sendo a palavra constituída, bem como o diálogo,

pela unidade dialética ação-reflexão. Em outros termos, a palavra defendida pelo educador nordestino constitui-se como *práxis*, ação e reflexão, cuja apreensão ocorre não como partes separadas, desarticuladas, mas interligadas de tal forma que uma encontra sentido coexistindo na outra, isto é, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2005, p. 89).

É por meio da aposta na práxis dialógica como instrumento de transformação que a “palavra inautêntica”, resultante da dicotomia entre ação e reflexão, não pode transformar a realidade, justamente pelo fato de que a palavra não verdadeira, não sendo *práxis*, não conseguirá denunciar o mundo, através do compromisso de transformá-lo pela ação na realidade e, ao mesmo tempo, impossibilita o diálogo.

Dessa maneira, a dialogicidade da educação acontece quando homens e mulheres mediatizados(as) pelo mundo no qual vivem conseguem denunciá-lo, alimentando-se de palavras verdadeiras cujas significações lhes possibilitam agir na realidade mundana para transformá-la. Assim colocado, investir no diálogo, que é palavra de ação e reflexão, trata-se de apostar em sujeitos que não se deixam silenciar frente às problemáticas que emergem no contexto em que vivem diariamente, visto que se fazem na palavra pronunciada, isto é, na *práxis* de seu agir e do seu refletir (Freire, 2005, 2007, 2011).

Por isso, dizer a palavra autêntica, com a qual podem pronunciar o mundo para transformá-lo, refere-se ao processo libertário em que os sujeitos não sacrificam o seu direito de dizê-la. Tampouco o ato de significá-la constitui-se privilégio de poucos que pelo poder-saber, que julgam possuir, tomam posse da palavra e acreditam na superioridade que supostamente possuem para dizê-la aos demais, prescrevendo-a, explicando-a, retirando-lhes o direito à palavra. Assim, materializar a crítica na realidade escolar pelo diálogo refere-se ao processo que reconhece a palavra dos sujeitos locais, embora seja interessante avançar neste processo para corporificá-la na realidade concreta das instituições educacionais como potência pedagógica e coletiva de transformação.

Educação e ação dialógica como prática da liberdade

Como explicitado anteriormente, por intermédio da dialogicidade na educação problematizadora, de cunho crítico e libertador, o educador de Pernambuco supera a perspectiva bancária que se justifica pela relação contraditória, hierárquica e fixadora estabelecida entre educadores/as e educando/as, cuja dissertação e explicação dos conteúdos educacionais reproduzem e representam o mundo (Freire, 2005, 2007).

Ao contrário, o educador pernambucano aposta na criação e invenção do mundo que se dá pela via da problematização de educadores(as)-educandos(as) que dialogam com educandos(as)-educadores(as). Ambos, baseados numa relação igualitária de poder-saber (Kohan, 2019a), ou seja, todas/os possuem as condições

críticas para aprender e pronunciar a palavra verdadeira, lançando-a à realidade mundana e, assim, podem criar novas condições para habitá-la.

Dessa forma, o diálogo não se preconiza como objetivo da educação, como se os bancos escolares tivessem a tarefa de formarem sujeitos para dialogarem entre si *a posteriori*, ou seja, o diálogo como uma finalidade da educação. Pelo contrário, na perspectiva freireana o caráter dialógico da educação problematizadora deve ser fundante da forma escolar, pois só no processo mesmo em que se acreditam sujeitos, dialogando entre si, busquem a palavra autêntica com a qual consigam pronunciar a realidade vivida e pela qual encontrem as condições objetivo-discursivas para mudá-la (Freire, 2005).

A inventividade de uma educação dialógica encontra sentido quando na corporeidade da pronúncia da palavra homens e mulheres significam-se pelo processo mesmo de problematização, o qual é produto da ação-reflexão desses sujeitos referidos à realidade educacional. Quando a pronunciam, pela tomada da materialização de sentidos e significados que engendram n-o encontro dialógico, colocam-na em questão, isto é, lançam-lhe perguntas.

Na curiosidade crítica que tal diálogo amoroso oportuniza, os atores e atrizes locais podem refletir coletivamente e, pelo processo mesmo de refletir, agem na realidade escolar para transformá-la. Nesse momento, assinala-se um ponto pouco aprofundado por Paulo Freire – embora esteja transversalizado na sua defesa de uma ação dialógica -, que seria a compreensão da constituição dos grupos, ou mesmo, um possível efeito da existência desses: *a coletividade*.

Na educação os sujeitos interagem entre si, interatuam, afetam-se, mobilizam-se coletivamente. Apesar da escola se encontrar repartida entre setores, departamentos, segmentando-se pela função de cada grupo, pelo designio de tarefas, papéis e objetivos preestabelecidos social e institucionalmente, os grupos encontram condições para se interconectarem diariamente, quais sejam: grupo de alunos/as, grupo de professores/as, grupo da gestão escolar, grupo técnico-pedagógico, grupo de funcionários, dentre outros.

Dessa forma, no fluxo da organização escolar esses grupos encontram-se cotidianamente, bem como pronunciam palavras desde o lugar que ocupam institucionalmente. O intercâmbio discursivo das palavras pronunciadas pelos grupos escolares se refere ao processo que desvela a ação dialógica na escola como prática da liberdade, isto é, como ação referida a sujeitos ativos e criticamente situados (Freire, 2007).

Por um lado, o encontro dialógico mobiliza e reconhece nos grupos as diferenças dos sujeitos que os constituem, mesmo que, em muitos casos, silenciadas por políticas de desproblematização e despronuncia da realidade educacional (Freire, 2011). Por outro, viabiliza

que juntos pela coletividade esses sujeitos insiram-se criticamente no cotidiano da escola para transformá-la. Embora as condições institucionais cristalizem os grupos, impossibilitando que os sujeitos dialoguem entre si, a aposta na coletividade se dá justamente por sua força emancipatória “desconstruir estruturas hierarquizadas e inflexíveis para, então, instaurar um modelo que representa as demandas da sociedade civil e das classes populares” (Dias & Guzzo, 2018, p.13)

Uma ação dialógica que consegue concretizar o diálogo entre os grupos escolares, ou mesmo, que supere a crença que os homogeneizem em grupos enrijecidos, abre novos caminhos interventivos no território educacional. De forma que os sujeitos dialógicos quando se encontram em ações grupais materializam a sua fala, bem como o agir, e assim, significam o mundo no qual se encontram inseridos pelo intercâmbio de pronúncias acerca das problemáticas que emergem na realidade circundante. Sobre os grupos escolares e sua constituição coletiva, Andrada et al. (2019, p.8) apontam que “é preciso criar situações para que as contradições sejam acessadas pelo grupo e possam ser configuradas em um processo de desenvolvimento de consciência coletiva. As contradições são forças motrizes dos processos grupais e das mudanças (...)”.

Nessa direção, os sujeitos encontram nos grupos instrumentos potentes para transformação da realidade escolar, isto é, a coletividade como via de problematização conjunta e elaboração das contradições cotidianas, pois a dialogicidade fundante da dimensão coletiva dos grupos escolares perspectiva caminhos interessantes na materialização da ação educativa emancipadora. Em outras palavras, trata-se de “um movimento contínuo e inter-relacionado, em que o coletivo transforma e compõe o indivíduo, que, por sua vez, interfere nas relações coletivas” (Zucoloto et al., 2019, p. 222). Com isso, aposta-se que a ação dialógica tem reverberações transformadoras na realidade escolar quando se sustenta pela indissociabilidade entre grupos e sujeitos.

Psicologia e ação dialógica na escola

O presente começo, através do diálogo, disponibiliza subsídios teórico-reflexivos para que as(os) profissionais de Psicologia ao inserirem-se na realidade das escolas públicas consigam iniciar um trabalho institucional efetivamente crítico, pois o compromisso em dialogar com os sujeitos escolares baliza-se pelas reverberações do encontro dialógico na concretização de práticas emancipatórias no cotidiano das escolas.

Assim, a materialização da crítica em ações dialógicas desvela novos espaços institucionais para a atuação de psicólogas(os) no contexto das escolas públicas, pois “as contradições e angústias que emergem no contexto escolar se tornam motor de questionamentos e propostas de ação coletiva, e não mais apenas de críticas ao sistema educacional ou a um de seus atores (geralmente, o aluno)” (Ferreira et al., 2019, p.212).

Ao abrir-se dialogicamente à realidade institucional os profissionais de Psicologia se implicam na mobilização dos sentidos e significados engendrados pelos sujeitos locais acerca das problemáticas emergentes, reconhecendo-os como participantes ativos da realidade escolar através das ações dialógicas (Ferreira et al., 2019; Gesser, Bolis, Cord, Oltramari, & Pereira, 2017). Em outras palavras, ao corporificar as narrativas locais, por meio do intercâmbio discursivo, a prática crítico-dialógica de psicólogas(os) pode revelar as potências emancipatórias da tomada conjunta na elaboração e problematização das questões que emergem cotidianamente nas instituições escolares.

Isto ocorre quando a ação dialógica possibilita a superação da perspectiva individual na responsabilização das demandas institucionais e quando, coletivamente, oportuniza a materialização de atitudes críticas referidas à realidade para transformá-la, não mais orientadas por compreensões fragmentadas e culpabilizantes do fenômeno educacional (Gesser et al., 2017; Guzzo et al., 2019)

Para tanto, o diálogo só se efetivará enquanto ação dialógica, isto é, enquanto práxis autêntica de ação e reflexão, quando os sujeitos disponham das condições objetivo-discursivas para dizerem a sua palavra para com ela atuarem na realidade local. Sendo assim, sustentar uma práxis dialógica na atuação em Psicologia Escolar se refere a um movimento crítico em que, mobilizados pelo diálogo, os sujeitos da educação consigam criticamente encontrar as possibilidades discursivas, com as quais possam desvelar as condições educativo-escolares que as/os oprimem (Dias & Guzzo, 2018).

As políticas de silenciamento discursivo fazem com que os atores locais se tornem sujeitos de outros, objetificados pela antidialogicidade de práticas que não os percebem como protagonistas de suas trajetórias de escolarização, tampouco apreendem-nos como sujeitos pensantes e implicados na realidade escolar. Para a superação desse cenário, é interessante a construção de propostas interventivas que se fundamentem por políticas da palavra (Kupfer, 2010) as quais possibilitem aos sujeitos escolares condições para pronunciarem narrativas sobre o mundo e sobre a realidade circundante, para que por meio delas consigam, pelo processo narrativo, engendrar dizeres que denotam os modos do seu estar em “situação”.

A partir da sua palavra como ação, como destacado por Freire (2005), os sujeitos oprimidos conseguem refletir criticamente sobre seu agir referido à realidade, cujo processo reflexivo já os mobiliza a atuarem nela criticamente, pois apreendem-na como objeto da sua atuação e pela qual se reconhecem como sujeitos ativos, pensantes e implicados.

O compromisso com a palavra, materialmente situada, e com o diálogo, mostra a aposta em uma atuação crítica de psicólogas(os) que estimulam os sujeitos esco-

lares a produzirem fissuras no corpo institucional, assim como em condições objetivo-discursivas cristalizadas, de forma que “os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem, vez por outra, falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado” (Kupfer, 2010, p. 59).

Por isso, a ação dialógica como começo para concretização de atuações efetivamente críticas de psicólogas(os) nas escolas públicas já demarca a intervenção da Psicologia Escolar como problematizadora, isto é, como atuação emancipatória. Nesse cenário, já não cabe aos(as) profissionais psi ofertar práticas de cunho dissertativo e explicativo, ou mesmo dizer aos sujeitos locais como devem agir ou o que podem ou não, pela deslegitimidade de suas narrativas, produzir discursivamente a respeito das questões cotidianas da trama institucional.

Em contrapartida, aposta-se num trabalho institucional que privilegie as inter-relações, os encontros cotidianos entre os diversos sujeitos, reconheça e legitime a palavra desses e o modo como enunciam, bem como sua diferença, diversidade. Assim como,, potencialize os grupos e a coletividade como espaços promotores de produção de “desindividualização, coletivização das demandas dos indivíduos, escuta, acolhimento e inventividade, no qual se apostou na legitimação de todos os modos de ser e estar no mundo” (Botelho et al., 2020, p. 3).

A defesa de uma prática crítica mobilizada pelo diálogo coloca em questão a suposta superioridade que o saber psicológico possui frente aos saberes dos sujeitos locais, tanto quanto oportuniza às(aos) psicólogas(os) se perguntarem se sua ação educativa é ou não reprodutora das condições institucionais opressoras (Ferreira et al., 2019; Moreira & Guzzo, 2016).

Por fim, a intencionalidade da ação dialógica da Psicologia na escola busca promover a inserção crítica dos sujeitos escolares na realidade institucional, desde as mobilizações reflexivas nas atividades curriculares, nas aulas, nas atividades formais/informais, relações estabelecidas na escola, às mudanças estabelecidas e possíveis como expressão da sua tomada de consciência como sujeitos ativos no processo de escolarização.

SEGUNDO COMEÇO: A POLÍTICA

A “politicidade” da educação

Nesse segundo percurso, delineiam-se a relação entre política e educação e os efeitos ideológicos da negação da “politicidade” da escola, bem como a demarcação da atuação crítica das psicólogas(os) escolares como ação política emancipadora. Dessa maneira, refletindo sobre o significado do aprender e as relações estabelecidas com o ensinar na pedagogia freireana, o educador Walter Kohan (2019b) desenvolve um ponto interessante acerca do caráter político da educação, ao explicitar que:

Para o autor de *Pedagogia do oprimido*, ensinar e aprender são atos políticos e não podem ser compreendidos apenas como definição técnica ou pedagógica. A educação não pode ser apolítica, politicamente neutra ou asséptica. (...) Não reconhecer essa “politicidade” da educação seria assumir uma posição política, aquela que contribui para manutenção do status quo. (...) O livro é, de fato, uma crítica social e política da geopolítica e também do papel dos intelectuais na libertação das pessoas (Kohan, 2019b, p. 230, grifo do autor).

Em consonância, explicita-se que a negação da dimensão política da educação já é uma defesa dessa, pois se privilegiam certos princípios políticos em prol de outros. E sabendo que a macropolítica brasileira tem reverberações no cotidiano das escolas públicas questiona-se, justamente, se a negação da “politicidade” da educação não se trata da defesa implícita dos princípios políticos da cultura de uma classe específica, do reconhecimento da ideologia dominante, bem como da reprodução dos discursos educacionais hegemônicos. A contradição do discurso apolítico da educação aparece precisamente quando sua afirmação, ao mesmo tempo, desvela determinados princípios políticos, a partir dos quais compreendem e constituem a ação educativa, inscrevendo-a politicamente (Freire & Faundez, 2011).

Diante disso, a posição supostamente neutra, asséptica e isenta da educação esconde na verdade quais princípios políticos devem orientar a prática pedagógica, a instituição escolar; o que e como devem ensinar os(as) professores(as); quais alunos(as) o currículo escolar pode ou não privilegiar e acessar; naturalizam as trajetórias de fracasso e sucesso escolar, bem como justificam as desigualdades de poder-saber no cotidiano das escolas etc. Sendo assim, a defesa da educação apolítica na verdade demonstra o compromisso político com a manutenção de uma determinada forma de ensinar e aprender, tanto quanto com um modo de compreensão do fenômeno educacional.

Ao contrário, não se trata da recusa da educação como ação política, mas da afirmação de uma política específica para a educação. De acordo com Kohan (2019b), o educador de Pernambuco não propôs especificamente um novo modelo de ensino, tampouco um método pedagógico na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005) - como muitas pessoas acreditam. O autor justifica tal afirmação ao destacar que:

[...] o fundamental no livro é a crítica dos princípios políticos do que ali se nomeia como educação bancária e da afirmação de uma nova política para a educação, sem opressores, nem oprimidos. O que está em jogo não é só um modelo de ensino, mas uma lógica da relação pedagógica que não tem a ver apenas com as instituições de ensino, mas com relações de poder que se exercem em diversos âmbitos do campo social (Kohan, 2019b, p.20).

Partindo dessa perspectiva, dialogamos com o sentido da palavra política proposto por esse autor, o qual a partir do pensamento freireano, se propôs a entendê-la não em seu sentido partidário, ou seja, regido pela lógica dos partidos da democracia representativa. Mas sim resgatando sua origem grega, “*polis*”, para entendê-la “num sentido mais amplo, o exercício de poder a partir das relações que se estabelecem com outros e outras numa trama social, e mais especificamente, os modos de exercer o poder ao ensinar e aprender” (Kohan, 2019b, p. 22).

Em outras palavras, a política apreendida como os modos de exercício do poder pelos quais se pratica a educação escolar e se estabelece a relação entre ensinar e aprender, bem como se convive diariamente dentro e fora das instituições educacionais. No que tange às questões do presente estudo, reflete-se como a questão precisamente incide nas formas como a dimensão política implica no fazer e no pensar a educação, bem como no exercício crítico de psicólogas(os) na realidade das escolas públicas.

Educação problematizadora: uma nova política para a escola

Sensível às implicações da política no modo de exercer a educação, Paulo Freire desvela atitudes políticas de apreendê-la e constituí-la. O mestre andarilho instiga-nos a refletir como as relações estabelecidas nos espaços escolares são constituídas cotidianamente por tramas de poder que revelam as nuances das formas pelas quais os sujeitos agem de uma forma condicionada ao invés de outra, bem como a compreensão do fenômeno educacional se dá a partir de uma perspectiva de saber e não de outra.

Dessa forma, a “politicidade” da educação nos demonstra como implicados na realidade escolar não nos desarticulamos dela enquanto sujeitos, ou melhor, referidos à educação fazemo-la pelo processo mesmo de nela nos humanizar, e por ela estarmos sendo sujeitos inacabados (Freire, 2005). Por isso, a pedagogia freireana não pretende politizar as práticas educativas; ao contrário, trata-se de desvelar nelas algo que já lhes constitui como ação educativa, ou seja, o fato de estarem implicadas por sujeitos que relacionados entre si se educam mediatizados, politicamente, pelo mundo.

Partindo disso, explicita-se como a crítica freireana (2005, 2007) à concepção bancária de educação abrange-se à crítica aos modos específicos de exercer politicamente o ato educativo. Isto é, aquele assente na relação contraditória estabelecida entre educador(a) e educando(a) regida pela desigualdade de poder entre os sujeitos que podem saber e os que, objetificados por aqueles, não podem saber. Assim, reproduzindo relações pedagógicas ressoantes de construções sociais cuja determinação do saber como poder específica quem deve assumir o lugar de quem ensina, logo, “doador” do conhecimento aos(às) que devem ocupar o lugar de quem aprende.

Nessas relações de poder, o processo educativo constitui-se por posições assimétricas, hierárquicas e politicamente desiguais, nas quais a produção do conhecimento é entendida como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (Freire, 2005, p. 67). Por conseguinte, o educador dos sonhos utópicos acrescenta que a superação da perspectiva “bancária” se dará pela atitude inventiva de criar novas maneiras de relacionar a política e a educação, atinente à práxis crítico-libertadora.

Dessa maneira, no processo de ensino-aprendizagem a posição entre quem ensina e quem aprende radicaliza-se de certa forma que, ao propor a invenção de novas maneiras de apreensão da relação pedagógica como atitude de superação da perspectiva “bancária”, instituída socialmente, o educador da esperança desvela uma nova política para a educação, ou seja, “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p.79).

Ao defender a concepção problematizadora e libertadora da educação, o educador nordestino aponta uma nova política para o ato educativo, isto é, a *política da problematização*, a partir da qual o poder constitutivo da relação pedagógica possa ser contestado, posto em questão, em dúvida, isto é, que não tema as perguntas. A partir dessa política o(a) educador(a) não se enrijece frente às perguntas colocadas pelos(as) educandos(as), pelo contrário, implicado por elas oportuniza espaços para criação, invenção e problematização (Freire & Faundez, 2011).

Assim posto, aposta-se em como a política da problematização pode materializar a crítica em atuações transformadoras mobilizada pela ação de sujeitos políticos, os quais não esperam que a mudança ocorra para, então, agir na realidade escolar. Tanto quanto não esperam que as condições objetivas oportunizem a sua transformação, para com elas começar um trabalho emancipatório e libertário nas escolas.

Essa aposta refere-se a um chamado ético e político de começar hoje, sem adiamentos, a efetivação de projetos de humanização com os quais sonhamos e desde os quais acreditamos serem possíveis a transformação social (Freire, 2005; Souza, 2009). Em linhas gerais, em relações de comunhão, de diálogo com os grupos locais, com a comunidade escolar, as(os) profissionais psi podem começar um trabalho institucional e coletivo que materialize ações que questionem, indaguem e problematizem as condições objetivas nas quais os sujeitos escolares se percebem oprimidos e pelas quais podem lançar propostas de transformação.

Psicologia e ação política emancipadora na escola

A atuação das(os) psicólogas(os) na realidade das escolas, por intermédio da materialização da perspec-

tiva crítica em ação política emancipadora, diz respeito a uma atitude problematizadora que as(os) instiguem a indagar-se, a perguntar-se pela intencionalidade de sua práxis: quais mudanças efetivas projetam com sua atuação crítica? Em quais contextos e como podem acabar mantendo ações que reproduzem as condições objetivo-discursivas opressivas e inautênticas estabelecidas como padrões nos espaços escolares? Por último, com o quê e com quem se comprometem ao atuarem criticamente nas escolas públicas brasileiras?

Em outras palavras, o papel político problematizador da psicologia na escola se concretiza na construção de uma práxis, ação e reflexão (Freire, 2005), condizente com as necessidades dos sujeitos escolares oprimidos, tanto quanto com sua emancipação, de forma que a efetividade da crítica na atuação das(os) psicólogas(os) encontre reverberações transformadoras ao “desnaturalizar as ideologias presentes na sociedade, isto é, os discursos e práticas que sustentam o poder, é possível resgatar a consciência histórica e social das relações humanas” (Dias & Guzzo, 2018, p.7)

Por isso, reconhecer o exercício político das(os) psicólogas(os) escolares como ação política emancipadora descortina começos interessantes para que essas(es) profissionais possam promover ações transformadoras e participativas na realidade escolar, orientadas pela autonomia dos sujeitos locais. Assim como pela emergência de espaços emancipatórios em que os atores e atrizes escolares possam dizer sua palavra, significar a realidade circundante e engajarem-se nela para transformá-la.

A atuação crítico-política da Psicologia Escolar preocupa-se com as necessidades que emergem no cotidiano das escolas públicas, problematizando-as dialogicamente com os sujeitos escolares e percebendo-as como objeto de sua intervenção, a partir da tomada de consciência histórica e coletiva na qual podem se reconhecer como agentes ativos e implicados nas mudanças. Então, a ação política emancipadora da Psicologia pode mobilizar coletivamente uma leitura “crítica do contexto social nos quais inserem-se os sujeitos, a atuação do psicólogo deve estar comprometida, principalmente, com a afirmação de potência dos indivíduos, com a redução de práticas reducionistas e excludentes nas unidades escolares” (Botelho et al., 2020, p.8).

Em outra perspectiva, à(ao) profissional de Psicologia não cabe a aceitação nem tampouco a recusa da demanda da instituição, atentando-se em “escutá-la se quiser que os sujeitos nela envolvidos venham a saber efetivamente o que está em jogo, o que querem, do que precisam, e por que não podem formular tudo isso” (Kupfer, 2010, p. 63).

Por fim, a efetividade da ação política na atuação crítica das(os) psicólogas(os) na escola diz respeito à manutenção da livre circulação discursiva dos sujeitos, a qual se faz pelo compromisso com os sujeitos populares e com sua emancipação social, a partir de uma práxis

que materialize o caráter democrático da educação, bem como da qualidade social da escola pública, defendendo, assim, o papel político e emancipador das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como intuito contribuir no desenvolvimento das reflexões e práticas em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a partir da proposta de um ensaio dialógico aberto e atencioso com as formulações teórico-pedagógicas do educador Paulo Freire. Isto é, um diálogo crítico-reflexivo entre Psicologia e Educação, no qual refletimos junto com o educador nordestino acerca da atuação crítica de psicólogas(os) na realidade objetiva das escolas públicas, pela tomada da postura crítica vigente na história da Psicologia Escolar a fim de fundamentá-la como práxis transformadora.

Nossa defesa teórica orientou-se pelo resgate do pensamento freireano como solo fecundo numa tentativa de avançar na compreensão da Psicologia Escolar crítica como práxis autêntica de ação e reflexão, por meio do reconhecimento do pensar/agir dos sujeitos locais como potência concreta de transformação. A partir dessa escolha, demarcamos o diálogo e a política como começos interessantes para a mobilização de práticas psicológicas efetivamente críticas que se impliquem na luta pela transformação da realidade objetiva e social das escolas, tanto quanto com a emancipação dos sujeitos escolares de condições educativas opressoras e inautênticas.

Desse modo, anunciamos o compromisso político-dialógico das(os) psicólogas(os) escolares com a efetividade de ações educativas que materializem a luta pela democratização da educação, pelo direito à escolarização e pela justiça social, afirmando a posição crítica das(os) profissionais psi com a construção cotidiana da escola como espaço emancipador e de qualidade social.

Assinalamos, por fim, que pela delimitação do nosso objeto de estudo/reflexão não conseguimos contemplar aspectos relacionados à interface do pensamento freireano com as políticas educacionais. O caminho que intentamos traçar com este ensaio está inacabado, posto que dentre suas limitações, podemos apontar a pouca articulação feita entre as práticas transformadoras na escola e suas possibilidades concretas nas políticas públicas de educação. Por isso, sugerimos a construção de novas pesquisas que possam ampliar o debate acerca da efetividade transformadora do diálogo e da política na concretização das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas, bem como na formação/prática crítica das(os) psicólogas(os) escolares. Em suma, esta é a defesa: o anúncio da transformação na atuação crítica das(os) psicólogas(os) escolares, com Paulo Freire Presente!

REFERÊNCIAS

- Andrada, P. C. de, Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. de. (2019) Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe) 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Botelho, P. S., Cunha, T. C., & Bicalho, P. P. G. (2020) Processos De Criminalização Da Pobreza No Território Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(spe), 1-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020200988>
- Dias, C. N., & Guzzo, R. S. L. (2018) Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im) possíveis? *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13 (3), 1-17. http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3061
- Ferreira, F. G., Carvalho, M. M., Gomes, Y. de A. F., Alarcão, L. C. P., Galvão, D. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2019) Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11 (1), 202-216. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (2011). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gesser, M., Bolis, A., Cord, D., Oltramari, L. C., & Pereira, R. (2017). Educação de Jovens e Adultos e Psicologia: intervenções e saberes. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11 (2), 388-398. Recuperado de: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1754
- Guzzo, R. S. L., Ribeiro, F. de M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S. S. G. T. da., Santos, L. C. L. dos., & Dias, C. N. (2019) Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), p. 153-167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Kohan, W. O. (2019a). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, 45(spe), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>
- Kohan, W. O. (2019b). *Paulo Freire, mais do que nunca* (Vol. 1, p. 270). Belo Horizonte: Vestígio.
- Kupfer, M. C. M. (2010). O que toca à Psicologia Escolar. In: M. P. R. Souza, & A. M. Machado (Ed.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (Vol. 5, pp. 55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21 (2), 204-215. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (Vol. 4). São Paulo: Intermeios.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 179-182. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>

Souza, M. P. R., Ramos, C. J. M., Lima, C. P., Barbosa, D. R., Calado, V. A., & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, (38), 123-138. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/22808>

Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In: G. A. Beatón, M. P. R. Souza, S. M. S. Barroco, & T. S. Brasileiro. (Ed.), *Psicologia Histórico-Cultural:*

interfaces Brasil-Cuba (Vol. 2, pp. 19-35). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM.

Zucoloto, P. C. S. V., Souto, L. N., Souza, D. S. de., Ferraz, K. E. dos S., Lima, G. S., & Dazzani, M. V. M. (2019). Atuação do psicólogo escolar crítico frente às queixas escolares: as assembleias escolares. *Revista de Psicologia da IMED*, 11 (1), 217-232. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3039>

Recebido em: 25 de fevereiro de 2022

Aprovado em: 27 de outubro de 2023