

FAZER CRÍTICA A “PÉS DESCALÇOS”: APROXIMAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E PAULO FREIRE

Roniel Sousa Damasceno¹; <https://orcid.org/0000-0002-8003-0116>

Fauston Negreiros²; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Resumo

O presente texto, num formato de ensaio teórico, realiza um retorno às proposições conceituais de Paulo Freire acerca do pensamento crítico na educação, recuperando deste elementos teóricos que possam contribuir para o desenvolvimento da tarefa complexa de situar criticamente a prática da psicologia na realidade escolar brasileira. Inicialmente, questiona-se de que modo o pensamento crítico conduzido historicamente no interior do campo da psicologia escolar e educacional pode engajar-se autenticamente com a realidade popular das escolas, movimentando uma prática crítica como instrumento ético e técnico de libertação dos sujeitos da educação de condições de opressão dentro e fora das instituições de ensino. A discussão apresenta como horizonte teórico uma práxis crítica da libertação que tenha como ponto de partida a concepção de que a compreensão de mundo dos sujeitos refere-se, diretamente, à materialidade concreta do seu existir cotidiano e constitui-se, histórica e socialmente, por meio de ações coletivas e práticas discursivas que dão sentido e significado à vida cotidiana nas escolas. Para isso, as(os) psicólogas(os) necessitam conduzir-se pela problematização da realidade escolar, pela investigação das particularidades locais e inserir-se criticamente em diálogo com os indivíduos e grupos escolares, buscando em ambos as forças transformadoras de sua práxis crítica. Por fim, destaca-se a importância do pensamento crítico em psicologia escolar assumir os aspectos de uma pedagogia do(a) oprimido(a), autenticada em diálogo com ele(a), como sujeitos e coletivos, na luta histórica e amorosa de recuperação da sua humanidade.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Pedagogia do Oprimido; Pensamento Crítico; Paulo Freire.

Making the Critique with “Barefoot”: Approximations between School Psychology and Paulo Freire

Abstract

This text, in the form of a theoretical essay, takes up Paulo Freire's conceptual propositions about critical thinking in education, recovering theoretical elements that can contribute to the development of the complex task of critically situating the practice of psychology in the Brazilian school reality. Initially, the question arises as to how critical thinking, historically conducted in the field of school and educational psychology, can authentically engage with the popular reality of schools, promoting critical practice as an ethical and technical instrument of liberation of educational subjects from the conditions of oppression inside and outside educational institutions. The theoretical horizon of the discussion is a critical praxis of liberation that takes as its starting point the conception that the understanding of the world by the subjects refers directly to the concrete materiality of their daily existence and is constituted, historically and socially, through collective actions and discursive practices that give meaning and significance to everyday life in schools. To this end, psychologists need to problematize school reality, investigate local particularities and critically dialogue with individuals and school groups, seeking in them the transforming forces of their critical praxis. Finally, we emphasize the importance of critical thinking in school psychology, assuming the aspects of a pedagogy of the oppressed, authenticated in dialogue with the oppressed, as subject and collective, in the historical and loving struggle to recover their humanity.

Keywords: School Psychology; Educational Psychology; Pedagogy of the Oppressed; Critical Thinking; Paulo Freire.

1 Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPar – Parnaíba – PI – Brasil; ronielsousa1@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; fnegreiros@unb.br

Hacer Crítica a “Pies Descalzos”: Enfoques entre la Psicología Escolar y Paulo Freire

Resumen

Este texto, en forma de ensayo teórico, retoma las proposiciones conceptuales de Paulo Freire acerca del pensamiento crítico en educación, recuperando elementos teóricos que puedan contribuir al desarrollo de la compleja tarea de situar críticamente la práctica de la psicología en la realidad escolar brasileña. Inicialmente, surge la cuestión de cómo el pensamiento crítico, históricamente conducido en el campo de la psicología escolar y educacional, puede involucrarse auténticamente con la realidad popular de las escuelas, promoviendo la práctica crítica como instrumento ético y técnico de liberación de los sujetos educativos de las condiciones de opresión dentro y fuera de las instituciones educativas. El horizonte teórico de la discusión es una praxis crítica de liberación que toma como punto de partida la concepción de que la comprensión del mundo por parte de los sujetos remite directamente a la materialidad concreta de su existencia cotidiana y se constituye, histórica y socialmente, a través de acciones colectivas y prácticas discursivas que dan sentido y significado a la vida cotidiana en las escuelas. Para ello, los psicólogos necesitan problematizar la realidad escolar, investigar las particularidades locales y dialogar críticamente con los individuos y los grupos escolares, buscando en ellos las fuerzas transformadoras de su praxis crítica. Finalmente, destacamos la importancia de que el pensamiento crítico en la psicología escolar asuma los aspectos de una pedagogía del oprimido, autentificada en el diálogo con él, como sujeto y colectivo, en la lucha histórica y amorosa por recuperar su humanidad.

Palabras clave: Psicología Escolar; Psicología Educacional; Pedagogía del Oprimido; Pensamiento Crítico; Paulo Freire.

Este artigo tem como objetivo conhecer a concepção crítica freireana de educação, recuperando elementos prático-teóricos dela que possam auxiliar a(o) psicóloga(o) escolar que atua nas diversas instituições públicas de ensino do Brasil. Assim posto, perguntamo-nos: *quais elementos do pensamento educacional de Paulo Freire nos auxiliam a situar criticamente a prática da psicologia na escola pública brasileira?*

A ação educativa da psicologia na/para a escola, no decorrer das últimas décadas, vem sendo conduzida pelos pressupostos teóricos e metodológicos da intitulada *perspectiva crítica*, a qual, engendrada coletiva e historicamente, reconstruiu os fundamentos epistêmicos que orientam tanto a atuação quanto a formação no campo da Psicologia Escolar e Educacional (Patto, 1990/2022; Souza, 2018). Desta forma, o movimento de crítica, levado a cabo nos anos de 1980 no interior deste campo psicológico, permitiu que as pesquisadoras envolvidas pudessem investigar a escola, orientando-se por uma perspectiva histórico-crítica, seja de educação, seja da própria psicologia; conforme Souza (2018), “(...) isso implica compreender as relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (p. 23).

Nessa direção, Patto (2000/2022) afirma que o pensamento crítico é constitutivo de todo processo de construção do conhecimento e deve ser apreendido como instrumento que possibilite pensar a nós mesmos e a realidade da qual fazemos parte. O que significa

negarmos, veementemente, a crítica como postura de perseguição, implicância, opinião ou mesmo como ataque, com tom pessoal, a determinadas teorias e/ou métodos. Para essa autora, uma opção crítica não deve ser reduzida a divergências emocionais, tampouco à recusa de uma forma de conhecimento para aceitação de outra – como comumente é vista nos meios intelectuais e nas salas de aula das universidades.

Uma postura, autenticamente crítica, pelo contrário, necessita mover-se primordialmente como processo de apropriação e superação de determinados modos de saber. Segundo Patto (2000/2022), a incorporação do conhecimento pelo pensamento crítico é menos um processo de recusá-lo como conhecimento e mais processo de busca da sua gênese, com fins a ultrapassar a concepção deste como coisa aparente; ressalta a autora: “(...) quando se diz que ultrapassa, o que se quer dizer é que, desvendando a sua razão – e só assim – ela [a crítica] pode superá-lo” (p. 110). E acrescenta que o exercício crítico/autocrítico se caracteriza por ser um esforço teórico de conscientização. Nele, o que surge como coisa natural, é social; o que aparece como relação igualitária e digna, é exploração; o que aparece como deficiências inerentes ao indivíduo é engendrado, historicamente, pela estrutura de dominação e pela desigualdade social.

Em articulação, Meira (2003) assinala que é necessário aliarmos uma consideração crítica da Educação com uma compreensão ampliada da sua forma multideterminada como fenômeno concreto,

pois, segundo ela, o fenômeno educativo, porque social, constitui-se de forma dialética e contraditória. Nessa direção crítica, as(os) psicólogas(os) escolares poderão construir a condição histórico-social necessária para sedimentação de uma práxis transformadora através da sua ação educativa operada nas diversas e múltiplas escolas públicas da nação brasileira. Essa realização só será possível, pondera Meira (2012), quando as(os) profissionais de psicologia, ao se implicarem num esforço autocrítico sobre as constituições históricas pelas quais se deu sua inserção e relação histórica na/ com a Educação e a escola pública, engajarem-se em ações verdadeiramente críticas, assumindo-se como instrumentos de transformação real, cuja posição política as(os) ajude a pensar de forma mais humana seu papel no/com o processo de escolarização.

Para tal propósito, Meira (2012) destaca o compromisso das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais com a tarefa histórica de humanização dos indivíduos. Segundo ela, tal tarefa envolve uma postura permanentemente crítica em relação à realidade na qual se inserem, tanto quanto pede uma compreensão dos modos contraditórios, em justo conflito, pelos quais se opera a formação dos indivíduos na sociedade atual, pois a psicologia pode acentuar o movimento ativo e dinâmico dos sujeitos sociais nos diversos contextos educativo-escolares.

Concordamos com Meira (2012) quando situa que, tendo como pano de fundo os avanços e aprendizados dessa história de crítica interna, temos à frente a tarefa desafiadora e complexa de fazermos avançar tal processo de crítica no campo da psicologia escolar/educacional. Também precisamos nos implicar como pesquisadores(as) na construção, de maneira séria e criteriosa, de pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos congruentes com a elaboração de perguntas e formulação de respostas satisfatórias ao problema complexo da relação estabelecida entre indivíduo e sociedade e das possibilidades reais de emancipação humana na sociedade brasileira atual, assim como da relação engendrada entre psicologia e escola pública no tempo presente.

Para tanto, o presente artigo, num formato de ensaio teórico, realiza um retorno às proposições conceituais de Paulo Freire acerca do pensamento crítico na educação, cuja forma política engendra sujeitos e relações sociais concretas, extraíndo dele elementos teóricos que possam nos auxiliar no desenvolvimento da tarefa complexa de situar criticamente a ação da

psicologia na realidade escolar brasileira, respondendo, deste modo, ao intento de, em síntese, aproximar o pensamento crítico freireano, como referência necessária, da área de psicologia escolar e educacional.

A psicologia escolar e o engajamento crítico como práxis da libertação

Num exercício de autocritica, implicados com as ideias freireanas, nos toca indagar sobre os reais compromissos populares do nosso campo de saber na garantia dos direitos educacionais e sociais das maiorias esfarrapadas deste país. Assim posto, interpelamos aos(as) leitores(as) a seguinte questão: de que modo podemos conduzir o pensamento crítico no interior da psicologia que se lança aos contextos educativo-escolares, para que este se engaje na/com a realidade concreta, operando como instrumento de libertação dos sujeitos da educação das condições de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa?

Nessa direção, questionamos se as(os) psicólogas(os) escolares têm aprendido *com* a luta cotidiana das comunidades indígenas e quilombolas pelo direito de existir; a resistência do movimento estudantil por uma educação feita de gente; o povo preto, rotineiramente cansado de pedir dignidade e pisoteado pelo racismo, cujas armas coloniais “pistolam” com balas brancas os seus companheiros e companheiras; a marcha dos desempregados, das mulheres, dos sem-terra; o grito inaudível da panela vazia dos que têm fome; a luta de gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, bissexuais e pessoas não binárias, em cujos corpos violentados em praça pública vemos cotidianamente a brutalidade e a injustiça escancaradas com estes(as) que escolheram amar, cidadãos brasileiros que desejam somente viver a vida livres das “algemas” do patriarcado e do *CIStema*³ heteronormativo perverso e truculento.

Alinhando-se com tais aprendizados, apontamos que os desafios da escola pública inserida numa sociedade contraditória, como a brasileira, que se acumulam progressiva e cotidianamente, assumindo novas roupagens interpretativas, demandam que a crítica sustentada historicamente pelas(os) psicólogas(os) escolares seja tomada como questão de problematização; pois, congruentes com uma leitura crítico-freireana, precisamos, urgentemente, de profissionais que assumam

³ Corresponde à junção das palavras: cisgêneridade e sistema (Nascimento, 2021).

ações políticas e educativas em cuja constituição revelam-se a favor, e em defesa, das particularidades do nosso território, de nossas escolas públicas e de nosso povo. Acreditamos ser necessário à(ao) psicóloga(o) escolar e educacional assumir os aspectos de uma pedagogia do(a) oprimido(a), cuja afirmação deve ser autenticada com ele e ela, não impositivamente, para ele(a), ou sobre ele(a), como sujeitos e coletivos, na luta permanente e amorosa de recuperação da sua humana-dade. Urge aproximarmo-nos, como profissionais radicais, de uma teoria pedagógica que “(...) faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 1974/2021, p. 43). Isto significa que uma prática da libertação “(...) só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Fiori, 2021, p. 11).

Para isso, apontamos a imprescindibilidade de uma ação crítica da psicologia na escola conduzir-se pelos seguintes elementos, que foram recuperados do pensamento freireano e serão aprofundados nos tópicos subsequentes, quais sejam: (a) *A problematização*; (b) *Ação investigação*; (c) *A inserção crítica*. Em linhas gerais, situa-se que para as(os) psicólogas(os) escolares a preocupação de uma ação crítica não se encontra nos sujeitos como objetos passivos de sua prática profissional, mas, dialeticamente, neles(as) apreendidos em relação como sujeitos, em posições ativas e engajadas concretamente, descontinuando contribuições interessantes para sedimentação da práxis psicológica em terreno popular, no contexto da educação pública brasileira, podendo, assim, constituí-la como campo de atuação e de produção de conhecimento comprometido com os reais interesses populares.

A problematização: uma concepção libertadora de educação

A concepção freireana problematizadora de educação origina-se do entendimento de que mulheres e homens, como seres da busca permanente em humanizar-se, perceberão, em algum momento, o caráter contraditório de ações educativas dissidentes e domesticadoras. Para tanto, o educador nordestino explicita como alternativa um trabalho educativo que os(as) instiguem a problematizar o mundo, tomando-o

como uma temática real e objetiva, a fim de engajá-los na luta pela sua libertação (Freire, 1971/2022, 1976/2022).

Para o mestre dialógico, quando os sujeitos se inserem num processo de problematização de si, lidam, autenticamente, com o real de existir no/com o mundo. Ao se implicarem na dinamicidade da vida cotidiana, lidando com os desafios que se interpõem no tempo presente, mostram-se dispostos a se perceberem como problema; a seu ver, “(...) descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (Freire, 1974/2021, p. 40). Nesta perspectiva, saber-se pouco principia uma busca de saber mais, pois colocam-se como problema, ou melhor, constroem problemas para si. Questionam. Duvidam. E, na curiosidade que a problematização inaugura, tais sujeitos reais levantam respostas, lançam perguntas, transformando a si (subjetividade) e ao mundo (objetividade) nesse processo problematizador de conhecimento (Freire, 1967/2022; Scocuglia, 2013).

O que numa ação real existia como objetividade, porém não era visto em suas coarticulações e complexidades, ou mesmo, nem ao menos era percebido como algo a ser levado em consideração, toma acento e emerge em tom de problema, assume o caráter de desafio para os sujeitos implicados nela. Nesse momento, o que não era percebido, agora objetivado como desafio, é, segundo o educador nordestino, apreendido como objeto de “admiração” dos indivíduos e, assim, assume lugar primordial na ação e no conhecimento destes. Num esforço de relação de problematização, tanto educadores quanto educandos, pensam e atuam conjuntamente. Esta forma autêntica de estar, pensar-se e agir no mundo e com o mundo dá-se, concomitantemente, sem dissociar a teoria e a ação que se infundem quando os problemas são percebidos (Freire, 1974/2021, 1967/2022, 1976/2022).

Numa ação educativa, quanto mais se problematizam, os sujeitos que a constituem, sejam alunos(as), professores(as), psicólogas(os), equipe gestora e técnico-pedagógica, reconhecendo-se como participantes da realidade escolar e com ela, tanto mais eles e elas se perceberão desafiados. Quanto mais desafiados se sentirem, tanto mais se verão implicados em responder ao desafio proposto, porque ao serem desafiados entendem o real do desafio na dinamicidade da ação de capturá-lo, com o intuito de não só respondê-lo, mas também de movê-lo como potência de ação de mudança. O desafio. O problema. Ambos são inseridos numa trama de

correlações que se engendram mutuamente, não sendo possível, numa perspectiva libertadora, investir numa ação educativa centralizada, repartida, petrificada, na qual os sujeitos não possam ser lidos como tais, quer dizer, autenticamente humanos.

É numa estratégia de totalidade que os sujeitos desafiados podem gerar compreensões cada vez mais críticas e inventivas para os problemas colocados, assumindo, deste modo, posições cada vez menos alienadas e reificadas, que os desumanizam. Conforme Freire (1974/2021), é através dela, “(...) que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso” (p. 98). Nisto, emerge a função do reconhecimento que gera engajamento crítico.

Mesmo quando as condições históricas impossibilitem um agir crítico, urge que o(a) educador(a) humanista, apesar disso, opere ações congruentes com seu projeto libertador. Isto acentua o valor do esperançar freireano, pelo qual anuncia-se que não é necessário esperar a possibilidade de mudança para efetivá-la. Nosso mestre andarilho reconhece que a opção do(a) educador(a) que se alinha a um agir problematizador precisa se identificar, tanto quanto possível, com a dos(as) educandos(as), intuindo a afirmação da humanização de ambos.

Assumindo-se como educador(a) radical, que se compromete com ações de libertação dos sujeitos, tais operados da educação não podem se limitar a “círculos de segurança”, que resultam em aprisionamentos de si e da realidade. Para Freire (1974/2021), um(a) educador(a) será “(...) tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (p.37).

Um agir crítico, porque humanista e libertador, necessita fundar-se num pensar autêntico, respeitando a voz de cada um(a), isto é, sem imposição, sem transferir saber, sem depositar no outro um saber acabado, pronto. A ação de um(a) educador(a) problematizador deve originar-se na crença afirmativa dos sujeitos, de seu poder de ação a favor da transformação e da sua humanização. Isso significa operar práticas educativas e sociais que se insurgem na/com a potência de criação do povo, bem como dos sujeitos que constituem os espaços escolares (Arroyo, 2019; Carvalho, Kohan, & Gallo, 2021; Scocuglia, 2021).

Na perspectiva freireana de educação o saber deve constituir-se como um “processo com”, exercido em diálogo constante. Sendo assim, tal processo

implica a superação da visão de sujeitos abstratos, apartados, soltos e aquém do mundo, tanto quanto resulta da negação deste mundo como uma realidade desligada daqueles sujeitos. Isto não se dá a serviço de projetos de desumanização, congruentes com a opressão, mas, sobretudo, situado criticamente em projetos de libertação, autenticamente humanizadores (Freire, 1971/2022, 1981/2023).

Em diálogo com tal concepção problematizadora de educação, pontuamos que o processo de escolarização já não se configura como algo sobre o qual a(o) psicóloga(o) fala e narra com falsas palavras. Ao contrário, constitui-se em processo de mediação para alcance dos sujeitos locais, a fim de com estes produzir uma ação autêntica de transformação, como uma práxis humanista e libertadora, que resulte num agir coletivo de humanização: “(...) superando o intellectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1974/2021, p. 105). Em diálogo com tais colocações, ousamos dizer que, exatamente aí, encontra-se a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir a uma psicologia opressora, cuja expressão desamorosa disserta, individualiza, impõe e silencia as vozes populares.

Nesta direção, cabe às(aos) psicólogas(os) escolares e educacionais, desafiando, via problematização da trama escolar, construir relações de colaboração humilde e solidária junto a professoras(es), gestoras(es), equipe técnico-pedagógica e demais profissionais que compõem a escola. Tanto quanto precisam buscar, mesmo em dissimetria de poder, aproximar-se dos(as) alunos(as) para saber com eles(as), num exercício crítico de cooperação mútua. É necessário escutar tais sujeitos que formam a totalidade de uma instituição de ensino, num processo de escuta que descontine, essencialmente, “(...) a dimensão política do ato educativo, isto é, de sujeitos ativos e críticos do/no processo de educar” (Damasceno, Sousa, & Martins, 2023, p. 95).

De um lado, escutá-los desde o lugar que compete à(a) psicóloga(o) escolar, quer dizer, da curiosidade, problematizando relações rígidas, injustas e desiguais no sentido da construção do saber; de outro, pela operação de uma forma própria de escuta, direcionando-se aos sujeitos escolares em interesse, atenção, compromisso; qual seja, antes de qualquer ação prévia, uma escuta amorosamente implicada.

Conhecer para transformar: ação investigativa como ponto de partida

Um trabalho educativo, já ação investigativa, de cunho dialógico, a partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire, assenta-se na coprodução entre sujeitos e realidade concreta, engendrando-se ambos mutuamente. Para o pensamento freireano não é possível apreender homens e mulheres separados da realidade na qual se encontram imersos, pois o processo de investigação de um contexto educacional só pode encontrar implicações transformadoras quando se sustenta, dialeticamente, na busca do pensar e do agir dos sujeitos. Uma *práxis* transformadora, sendo ela feita de ação e reflexão, engendra-se por sujeitos sociais que, sensíveis às problemáticas que confrontam cotidianamente, apreendem-nas como objetos de sua intervenção, superando, deste modo, atos de objetificação de si pela criação do seu agir como sujeitos desta mesma realidade concreta. Neste processo de conscientização, tais sujeitos fazem do ato de pensar a sua realidade e do ato de agir nela produtos de ações críticas (Freire, 1974/2021, 1967/2022, 1976/2022).

Nessa direção, o processo de investigação crítico que Freire propôs no livro *Pedagogia do Oprimido* (1974/2021) já se refere, no seu início mesmo, à educação como prática da liberdade, pois, longe da tomada hierárquica e individual na problematização das questões cotidianas presentes nos contextos populares, o educador da esperança propõe o desenvolvimento de um trabalho coletivo, pelo qual o pensar dos sujeitos imersos nos territórios deve encontrar-se dialogicamente com o pensar dos investigadores e/ou educadores-educandos. Assim, ambos se tornam sujeitos investigadores dos problemas locais e, juntos, se direcionam com o intuito de atuar criticamente na realidade para transformá-la (Scocuglia, 2013).

De acordo com Freire (1974/2021, 1971/2022), essa inquietação é parte constitutiva do processo de busca do conteúdo programático pelo qual se construirá as propostas de intervenção para com os atores e as atrizes locais, visto que a ação investigativa demarca o início da educação como prática da liberdade, pois sua dialogicidade já anuncia a posição política de quem e do que se vai dialogar. Sendo assim, a ação crítica pela qual a realidade se transforma é dialógica, logo no seu início, pelo ato investigativo que instiga à produção de perguntas acerca do que se vai dialogar com os sujeitos populares. Essa proposta é contrária, bem como supera,

à investigação antidialógica, apreendida como política opressora, em que o silenciamento das vozes locais encontra sentido na reprodução de saberes e práticas que pouco sabem das idiossincrasias da realidade sobre a qual lançam a proposta investigativa.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos que estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 1974/2021, p. 120).

Em tal proposta investigativa “bancária”, os investigadores investem em si mesmo como detentores das respostas às perguntas que o campo indaga, em cuja dissertação objetifica os sujeitos pela antidiálogicidade que sustenta; isto é, pela antecipação do agir sobre a realidade intui-se saber das reais necessidades para sua transformação, sem ao menos conhecê-la, tampouco compreender as significações dadas pelos(as) atores e atrizes que nela vivem diariamente. Nesta conjuntura, acredita-se apreender autenticamente o pensar dos sujeitos e os modos pelos quais precisam atuar para a transformação da sua realidade.

Na esteira da imposição antidialógica, tais investigadores esquecem de escutar as vozes locais pela sua força histórica e potência de ação. Ao contrário, unificam-nas em um mesmo som de necessidades imediatas, não dos sujeitos populares, mas, sobretudo, deles(as) que detêm a sabedoria acadêmica e científica. Essa política investigativa antidialógica desconhece as tramas interrelacionais que tornam a realidade educacional e escolar um produto histórico-social. Não de objetos passivos e subjugados aos condicionamentos locais, ou mesmo às exigências e prescrições externas, mas feita por/com sujeitos ativos e implicados, os quais, no processo mesmo de investigação de sua realidade, inserem-se criticamente para transformá-la, por meio de sua comunicação em coletivo.

Nessa perspectiva, o ato investigativo crítico-dialógico, com vista à transformação do cotidiano concreto, faz emergir as possibilidades concretas para a mudança ocorrer, as quais não podem ser antecipadas, muito menos determinadas, mas precisam ser criadas pelos sujeitos referidos à realidade materialmente situada. Esse processo de criação constitui-se pelo

diálogo entre os(as) investigadores(as) e as mulheres e os homens da comunidade na qual aqueles propõem suas propostas de ação, visto que se configura num processo de coprodução comunicativa. Embora cada uma das partes antecipe um saber acerca dos problemas e idiossincrasias locais é no encontro dialógico que, ao dizerem cada um(a) a sua palavra, podem transformar a realidade e a comunicação, pois também produzem-se a si mesmo nesse processo de mudança das condições materiais de existência.

Em nosso entendimento, o(a) investigador(a) crítico comprehende, de um lado, tanto pesquisadores(as) e docentes universitários que à escola lançam suas propostas de investigação científica como os(as) que intervêm na realidade escolar, com fins formativos, a exemplo das atividades de extensão. Damos destaque, de outro lado, que também a(o) psicóloga(o) escolar e educacional pode assumir-se, cotidianamente, como investigadora(o) crítica(o). Com isso, queremos especificar o fato de que numa ação verdadeiramente crítica compete a tais sujeitos assumir a investigação crítica da realidade em que atuam, feita com os sujeitos que a forma, como um momento necessário de toda e qualquer proposta de intervenção, seja esta de intenção educativa ou psicológica.

Em continuação, ao pensar o processo de investigação dos temas geradores, durante a elaboração de prática de alfabetização de trabalhadores rurais, nosso educador da esperança demarca como tal processo é inventivo e, sendo crítico, reposiciona os sujeitos na leitura do mundo; não mais parcial, mas pela compreensão de sua totalidade (Freire, 1974/2021). Trata-se de um processo de criação que possibilita aos sujeitos as modificações do contexto real no qual vivem cotidianamente. Tais modificações são lidas como produtos de ações coletivas, pelo intermédio das quais os indivíduos pensando conjuntamente encontram na dimensão coletiva do diálogo investigativo as potências de um trabalho problematizador. Segundo Freire (1974/2021, 1971/2022), as ideias do povo podem se transformar em comunicação, pois o processo criador se articula pela relação de sujeitos que, externalizando as suas ideias, transforma a sua comunicação, quer dizer, modificam o modo como lidam e comunicam saberes a outrem.

Assim colocado, uma proposta de ação investigativa assentada na investigação dos esquemas de pensamento dos grupos populares não se justifica sem

os sujeitos que os formam, em um agir cotidiano. É em diálogo permanente com os grupos populares que um projeto investigativo terá sua efetividade concreta.

O que se pretende com a ação investigativa, como um momento necessário de engajamento crítico da(o) psicóloga(o) com as particularidades cotidianas da instituição escolar, é a busca das compreensões que os sujeitos produzem sobre as problemáticas que emergem nela. Não se trata de investigá-los individualmente, como se em si mesmo encontrassem as justificativas do seu agir no mundo, mas é na referência à realidade mundana e ao coletivo que se pode investigar as produções subjetivas que constituem os sujeitos; e, em especial, isto também cabe às(aos) psicólogas(os) que formam e habitam os estabelecimentos de ensino (Carvalho et al., 2021; Scocuglia, 2013, 2021).

Portanto, assinalamos que uma ação crítico-investigativa para o campo da psicologia que se insere no cotidiano escolar, articulando-se objetivamente como ação investigativa, precisa conhecer a leitura de mundo que se impregna no agir rotineiro dos grupos populares, bem como necessita verificar as motivações objetivo-subjetivas pelas quais os sujeitos e grupos escolares movimentam suas ações locais. Também uma ação crítica necessita ir em busca de quais os níveis de compreensão tais sujeitos lançam mão nestas formas específicas e contextualizadas de ação concreta, indo em busca das suas significações objetivas. Melhor perguntando: o que estes sujeitos perguntam? Como perguntam? Esse processo de busca já se constitui como emersão no ambiente escolar para conhecê-lo e conhecer as tramas interrelacionais e as redes de poder que o demarcam pela sua particularidade territorial.

Nesta direção, para o investigador dialógico, assim como para a(o) profissional de psicologia que deseja assumir este lugar no processo de investigação como momento de sua ação social e educativa, a preocupação da busca não se encontra nos sujeitos como objetos de sua ação investigativa, mas, contrariamente, nestes, apreendidos em relação como sujeitos. Esta opção teórico-epistemológica, implícante da ação investigativa, justifica a dialogicidade da educação como prática da liberdade, tanto quanto articula-se à efetividade de ações críticas que dela não se contradizem. Isso denota que a investigação tem sentido quando consegue inserir criticamente os sujeitos na realidade em que vivem e pela qual produzem

coletivamente seu saber-fazer, tendo o propósito de, através deste processo investigativo, atuarem nela para transformá-la (Freire, 1976/2022, 1981/2023).

Assinalamos, em concordância, que na construção de encontros dialógicos permanentes com os sujeitos escolares também a(o) psicóloga(o) necessita inserir-se criticamente na comunidade local. Embora assumindo função diferente dos(as) que aí habitam, a(o) profissional de psicologia que atua referida(o) à realidade educativa e escolar precisa caminhar na coprodução de relações de igualdade coletiva (Kohan, 2019a, 2019b), ou seja, tendo o intuito de construção conjunta e balizada pela confluência de vozes em propostas de investigação e intervenção para (e com) as instituições públicas de ensino.

Inserção crítica: superando a imersão “situacional” pela ação investigativa

Partindo do que foi desenvolvido anteriormente, seguimos explicitando que a investigação tem sentido quando consegue inserir criticamente os sujeitos na realidade na qual vivem e pela qual produzem coletivamente seu saber-fazer. Para que, através deste, atuem nela para transformá-la, ou seja, “(...) os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 1974/2021, p. 118, grifo do autor).

Isto posto, pela ação investigativa, homens e mulheres podem refletir sobre sua própria “situacionalidade”, a qual comprehende, nas palavras de Freire (1974/2021), condições temporais e espaciais que lhes marcam dialeticamente, ou seja, a reflexão sobre a “situacionalidade” é o processo mesmo de pensar sobre a condição de existir dos sujeitos. Esses indivíduos que se constituem pelo processo de “estar” em situação, o qual precisa ser superado para que, realmente, consigam ser e tanto mais serão quando engajem-se na sua situacionalidade para, assim, apreendendo-a como “objetivo-problemática”, possam emergir e, num processo crítico e dialético de desvelamento da realidade, consigam desenvolver as condições criativas para sua inserção crítica nesta realidade já problematizada.

A ação investigativa sendo dialógica se faz também problemática, pois conhecer o pensar e o agir do povo é também buscar como refletem sobre a situação em que estão pela problematização que lançam ao contexto em que vivem, pelo modo como formulam

problemas referente à situação. Em concomitância, se estão produzindo perguntas, indagando-a e, assim, indagam-se, constituem-se e acabam se transformando, por meio da transformação da sua realidade (Freire & Faundez, 1985/2011). Tal problematização se dá através da superação do estar em situação, isto é, em sua própria “situacionalidade”; comprehendem-na e se comprehendem na dinamicidade do processo de busca de ser porque estão sendo.

Dessa maneira, a inserção, como outro momento de um processo crítico engajado, reposiciona os sujeitos na realidade na qual se encontravam anteriormente, imersos pela tomada da situação como problemática, como objetivo de sua reflexão, do seu pensar, do seu agir, sendo esta emersão situacional um período latente para que, a partir dela, os sujeitos se insiram criticamente na realidade. Esta inserção crítica já demonstra a consciência histórica dos sujeitos, os quais já não capturam a realidade em que se encontravam imersos como determinista, cuja mudança não era possível, tampouco sua problematização. Para o educador nordestino, a inserção refere-se ao processo de conscientização, ao passo que a emersão comprehende a tomada de consciência, esta última apreendida com menor aprofundamento crítico sobre a realidade que aquela. Defende, assim, a investigação como ação educativa e esta, autenticamente, como “investigação do pensar” (Freire, 1974/2021).

Ao inserirem-se criticamente nos contextos educativo-escolares, professores(as), alunos(os), equipe de gestão e funcionários técnicos conseguem desenvolver novos níveis de percepção sobre si, pois, num processo crítico e dialético de mudança em relação à leitura da realidade educacional, tais sujeitos transformam-se no momento que modificam as condições concretas dessa realidade pela ação mesma de estar criticamente inseridos. A reflexão teórica sobre a viabilidade histórica e institucional de situar a prática psicológica na escola como um agir crítico-investigativo, sustentada pelo engajamento crítico, reposiciona não só o lugar que ocupam os atores e atrizes na ação educativa – aqui também incluso os profissionais psi – mas, especialmente, coloca-lhes novas questões e novos lugares que se revelam como resultados do seu agir referidos à realidade.

Por fim, para fazer a crítica como ação de libertação na escola, autenticamente humanizadora, cabe às(aos) psicólogas(os) escolares engajarem-se na coprodução de espaços investigativos que se façam, ao

mesmo tempo, espaços promotores de diálogo, porque “(...) a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com ela sobre a sua ação” (Freire, 1974/2021, p.55). Tais espaços investigativos, de caráter crítico-dialógico, podem libertar os sujeitos pelo desvelamento da realidade objetiva, pois, segundo Freire (1974/2021), “não haveria ação humana se o homem [e a mulher] não fosse um ‘projeto’, um além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (p. 55). Assim pontuado, quanto mais uma ação investigativa, operada pela(o) profissional de psicologia, possibilitar aos sujeitos que vivem cotidianamente o chão contraditório das escolas públicas das diversas e múltiplas regiões brasileiras o desvelamento desta realidade que os desafia, tanto mais, criticamente, eles e elas juntos podem se inserir nela para transformá-la.

Considerações finais

Este artigo, numa proposta de texto ensaístico, teve como objetivo conhecer a concepção crítica freireana de educação, recuperando elementos prático-teóricos dela que pudessem nos ajudar a situar criticamente a prática da(o) profissional de psicologia na materialidade humana e social das diversas instituições escolares. Com o intuito de descontar uma(s) resposta(s) a tal propósito, num exercício de autocritica, questionamos de que modo podemos conduzir o pensamento crítico no interior da psicologia que se lança à escola pública, a fim de que através dele as(os) psicólogas(os) engajem-se autenticamente na/com a realidade concreta como instrumento ético e técnico de libertação dos sujeitos da educação de condições de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa.

Assim posto, como resposta, ou mesmo horizonte teórico, “a pé descalço”, situamos com Freire que uma ação crítica das(os) psicólogas(os) escolares precisa inserir-se na luta pela transformação social e educacional, bem como necessita construir-se como prática política alinhada à realidade cotidiana da escola pública brasileira. Portanto, alinharmo-nos aos pressupostos de uma pedagogia do oprimido nos ajuda na proposição de uma ação crítica que esteja compromissada politicamente com a emancipação humana na sociedade brasileira atual, a qual precisa fundar-se na potência de ação dos grupos populares. Tal proposição pode viabilizar-se pela superação de modelos institucionais cristalizados e silenciadores das vozes locais, assim

como pelo rompimento com projetos pedagógicos que distanciam educadores de educandos e psicólogas(os) da comunidade escolar.

Na discussão proposta, concebemos que uma práxis crítica da libertação reivindica ao(à) profissional de psicologia, que atua no cotidiano escolar, a operação de uma ação educativa que tenha como ponto de partida o entendimento de que a compreensão de mundo dos sujeitos escolares refere-se, diretamente, à materialidade concreta do seu existir cotidiano, a qual constitui-se, histórica e socialmente, por meio de ações coletivas e práticas discursivas que dão sentido e significado a vida cotidiana das instituições escolares. Para tanto, urge que a ação crítica da psicologia na escola seja conduzida pela problematização da realidade escolar, pela investigação das particularidades locais e que se insira criticamente em diálogo com os indivíduos e grupos escolares, buscando em ambos as forças transformadoras de sua práxis crítica.

Assinalamos, por fim, que, por constituir-se como uma primeira proposta de aproximação das ideias freireanas com o campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica, o presente estudo não conseguiu contemplar a recepção das proposições freireanas pelas(os) psicólogas(os) que atuam diretamente no cotidiano escolar, desvelando, com isso, por exemplo, potencialidades de um fazer rotineiro em articulação ao pensamento crítico freireano. Esse distanciamento do real vivido, de certo modo, aparece como limitação desta investigação. Destarte, sugerimos a elaboração de pesquisas que aprofundem o pensamento educacional e filosófico freireano como um referencial teórico necessário para o desenvolvimento da perspectiva crítica neste campo do saber psicológico, seja no âmbito da práxis cotidiana, seja nos cursos de formação de psicólogas(os) escolares; um exemplo disto seria verificar a posição dos(as) docentes a respeito da inserção de Paulo Freire como um teórico nas disciplinas da interface psicologia e educação ou, mesmo, psicologia escolar/educacional.

Referências

- Arroyo, M. G. (2019). Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista*, 35, pp.1-20. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631>

- Carvalho, A. F. D., Kohan, W. O., & Gallo, S. (2021). Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. *Pro-Posições*, 32(spe), pp.1-21. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>
- Damasceno, R. S., Sousa, M. A., & Martins, A. C. B. L. (2023). A escuta inventiva de professores na pandemia: quem é esse sujeito que educa? *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 20(46), 93-105. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e87415>
- Fiori, E. M. (2021). Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In Freire, P. *Pedagogia do Oprimido* (Vol. 80, pp. 11-30). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do Oprimido* (80a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Obra original publicada em 1974).
- Freire, P. (2022a). *Educação como prática da liberdade* (54a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Obra original publicada em 1967).
- Freire, P. (2022b) *Extensão ou Comunicação?* (25a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1971).
- Freire, P. (2022c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (19a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Obra original publicada em 1976).
- Freire, P. (2023). *Educação e Mudança* (49a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1981).
- Freire, P.; Faundez, A (2011). *Por uma pedagogia da pergunta* (10a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1985).
- Kohan, W. O. (2019a). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>
- Kohan, W. O. (2019b). *Paulo Freire, mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica (Vol. 1, pp.13-78). In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. *Psicologia Política*, 12(23), 13-26. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002
- Nascimento, L. C. P. (2021). *Transfeminismo*. São Paulo: Editora Jandaíra.
- Patto, M.H.S. (2022a). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (5a ed.). São Paulo: IPUSP. (Trabalho original publicado em 1990).
- Patto, M. H. S. (2022b). *Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política* (2a ed.). São Paulo: IPUSP. (Trabalho original publicado em 2000).
- Scocuglia, A. C. (2013). *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii.
- Scocuglia, A. C. (2021). *Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro*. Campina Grande: Editora da UFPB.
- Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. (Eds.). *Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp. 19-35). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM.

Recebido em 09/05/2024
Aceito em 15/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.