



Ministério da Educação
Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**CRÍTICA E POLÍTICA EM PAULO FREIRE: INVESTIGAÇÃO PARA UMA PRÁXIS
DA LIBERTAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

Roniel Sousa Damasceno

Parnaíba-PI

2024



Roniel Sousa Damasceno

**CRÍTICA E POLÍTICA EM PAULO FREIRE: INVESTIGAÇÃO PARA UMA PRÁXIS
DA LIBERTAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de pesquisa: Processos psicossociais e sua avaliação em diferentes contextos.

Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

Parnaíba-PI

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

D155c Damasceno, Roniel Sousa
Crítica e política em Paulo Freire: investigação para uma práxis da
libertação em psicologia escolar e educacional [recurso eletrônico] /
Roniel Sousa Damasceno. – 2024.
295 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do
Delta do Parnaíba, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

1. Ação Política. 2. Escola Pública. 3. Paulo Freire. 4. Psicologia
Escolar e Educacional. I. Título.

CDD: 370.15

Roniél Sousa Damasceno

**CRÍTICA E POLÍTICA EM PAULO FREIRE: INVESTIGAÇÃO PARA UMA PRÁXIS
DA LIBERTAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

Aprovada: 26 de janeiro de 2024

Banca Examinadora:

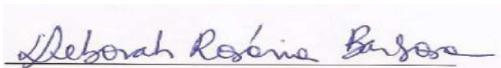


Prof. Dr. Fauston Negreiros - Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)/
Universidade de Brasília (UnB)

Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br RAQUEL PEREIRA BELO
Data: 17/02/2024 13:18:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raquel Pereira Belo – Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)
Membro Interno



Profa. Dra. Deborah Rosária Barbosa – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Membro Externo

Dedico este trabalho às psicólogas escolares e educacionais, especialmente às pesquisadoras e profissionais de chão, pela insistência política em construir uma prática psicológica comprometida com a qualidade popular da educação e da escola pública brasileira.

Agradecimentos

A escrita dos agradecimentos nos assinala que estamos perto do fim, ou mesmo, perto do começo, isto é, de iniciar algo novo, pois, como bem escreveu Nêgo Bispo, a vida não tem fim, ela tem começo, meio e começo. Eu tenho uma suspeita que Paulo Freire se divertiria demais com tal constatação, bem como acrescentaria que esses começos só serão verdadeiros se, e somente se, forem feitos com amor. Assim, desejo começar amorosamente, tantas e quantas vezes forem possíveis, com vocês, pelos(as) quais ressalto minha gratidão.

Sou grato:

A mim, pela teimosia danada e pela humildade de não ter me perdido no caminho;

A Deus, pelo sopro de vida;

À minha vó Raimunda, pelo amor semeado;

Aos meus pais, Rosimar e Estevão, pela fé nos meus estudos;

Ao Luiz Augusto, meu companheiro de vida, pela presença diária de um amor alegre e verdadeiro.

Aos meus amigos e amigas, por me tirarem da monotonia acadêmica e me permitirem viver outras coisas.

Aos colegas do mestrado, hoje amigues, Amadeu, Gabi, Leticia, Marcelly, Mateus e Wesley, pelas risadas altas, pelas conversas, pelo carinho e pelas noites "geladinhos" em Parnaíba, Piauí.

À Bruna Saraiva, pelo acolhimento e gentileza na atividade de Estágio Docência.

Ao Fauston Negreiros, professor querido e orientador competente, pela confiança afetuosa e pelos alegres encontros de orientação.

Às professoras Deborah Rosária e Raquel Belo, que compuseram tanto a banca de qualificação quanto a de defesa de dissertação, pela leitura atenta e pelas sugestões

respeitosas e carinhosas de aprimoramento do meu texto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (PPGpsi/UFDPA), pela oportunidade de desenvolvimento da minha pesquisa e dos estudos pós-graduados.

Ao governo Lula, pelo reestabelecimento dos espaços democráticos e pela atenção e compromisso do poder público com as Políticas Educacionais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo, tão necessária durante o mestrado e um direito de todo(a) pós-graduando(a).

Por fim, e não menos importante, agradeço a vida educadora e infantil de Paulo Freire, sem ela, nada disto seria possível.

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é apontar e construir elementos teórico-práticos que fundamentem a atuação da(o) psicóloga(o) na escola pública como práxis da libertação, a partir de uma síntese dialógica entre os primeiros escritos de Paulo Freire e as produções em Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, foi necessário, num primeiro momento, revisitar a história do movimento de crítica realizado nesse campo do saber psicológico e, num segundo momento, analisar o conteúdo da produção bibliográfica que aborda o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar numa perspectiva crítica. Feito isso, tínhamos as condições teóricas e epistemológicas necessárias para que, munidos metodologicamente tanto da teoria e do método materialista histórico-dialético quanto do delineamento teórico-bibliográfico, pudéssemos nos aproximar, de forma objetiva e rigorosa, do legado freireano com o objetivo de selecionar os primeiros livros escritos desse conjunto, orientados por critérios pré-estabelecidos pelos autores. O processo de leitura e análise dos livros selecionados foi orientado por três perspectivas articuladas, a saber: I) a crítica teórico-histórica da psicologia escolar/educacional; II) o conteúdo relatado nas produções científicas que tratam da prática da psicologia nas escolas públicas; III) o método dialético. Ao longo da discussão, estruturamos dois artigos dialeticamente articulados que desvelam as contribuições do pensamento freireano para a prática da psicologia na escola pública e para a perspectiva crítica, bem como enfatizam elementos crítico-políticos como estruturantes de um modo de fazer-saber a educação e a psicologia escolar em solo brasileiro. No primeiro artigo, objetivamos discutir as implicações políticas da prática psicológica em instituições públicas de ensino, mediada dialeticamente por elementos teóricos do pensamento freireano, extraindo dele os seguintes núcleos temáticos: (a) Engajamento crítico; (b) Abertura dialógica; (c) Ética amorosa. Esses elementos teóricos revelam à psicologia novas formas de atuação no cotidiano escolar e mostram que uma ação política da libertação precisa avançar de forma atenta aos limites institucionais e históricos de seu tempo e, superando processos de alienação e reificação, precisa assumir a radicalidade da existência humana como práxis transformadora e autenticamente humanizadora. No segundo artigo, buscamos compreender a concepção crítica de educação de Freire, alcançando, assim, os respectivos núcleos temáticos: (a) Problematização; (b) Ação investigativa; (c) Inserção crítica. Esses elementos evidenciam que uma práxis libertadora no campo da psicologia escolar e educacional pode ser revelada pela proposição de práticas criativas referidas às

particularidades locais e aos saberes que os sujeitos escolares já possuem, pois, uma ação educativa para a libertação é incompatível com uma psicologia que, consciente ou mistificada, tem sido prática da dominação. Em síntese, em nossa pesquisa desenvolvemos a crítica como elemento mediador para o conhecimento da realidade escolar e a política como elemento transformador desta mesma realidade. Portanto, elas estão dialeticamente correlacionadas: nem a política se justifica sem a crítica, nem a crítica faz sentido se não for movida pela política, sendo que ambas as categorias teóricas precisam ser inscritas como práxis concreta.

Palavras-Chave: Ação Política; Escola Pública; Paulo Freire; Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

The aim of this master's thesis is to point out and build theoretical and practical elements that underpin the psychologist's work in public schools as a praxis of liberation, based on a dialogical synthesis between Paulo Freire's early writings and productions in School and Educational Psychology. In order to do this, it was first necessary to revisit the history of the critical movement in this field of psychological knowledge and, secondly, to analyze the content of the bibliographic production that addresses the work of school psychologists from a critical perspective. Once this was done, we had the necessary theoretical and epistemological conditions so that, methodologically equipped with both the historical-dialectical materialist theory and method and the theoretical-bibliographical outline, we could objectively and rigorously approach the totality of Freire's legacy with the aim of selecting the first books written from this set, guided by criteria pre-established by the authors. The process of reading and analyzing the selected books was guided by three articulated perspectives, namely: I) the theoretical-historical critique of school/educational psychology; II) the content reported in scientific productions dealing with the practice of psychology in public schools; III) the dialectical method. Throughout the discussion, we structured two dialectically articulated articles, which unveil the contributions of Freirean thought to the practice of psychology in public schools and to the critical perspective, as well as emphasizing critical-political elements as structuring a way of doing-knowing education and school psychology on Brazilian soil. In the first article, we aim to discuss the political implications of psychological practice in public educational institutions, dialectically mediated by theoretical elements of Freirean thought, drawing from it the following thematic nuclei: (a) Critical engagement; (b) Dialogical openness; (c) Loving ethics. These theoretical elements reveal to psychology new ways of acting in everyday school life and show that political action for liberation needs to advance in a way that is attentive to the institutional and historical limits of its time and, overcoming processes of alienation and reification, needs to assume the radical nature of human existence as a transformative and authentically humanizing praxis. In the second article, we sought to understand Freire's critical conception of education, thus reaching the respective thematic nuclei: (a) Problematization; (b) Investigative action; (c) Critical insertion. These elements show that a liberating praxis in the field of school and educational psychology can be revealed by proposing creative practices that refer to local particularities and the knowledge that school subjects already possess, since an

educational action for liberation is incompatible with a psychology that, consciously or mystified, has been a practice of domination. To sum up, in our research we have developed criticism as a mediating element for knowledge of the school reality and politics as a transforming element of this same reality. Therefore, they are dialectically correlated: neither can politics be justified without criticism, nor does criticism make sense if it is not driven by politics, and both theoretical categories need to be inscribed as concrete praxis.

Keywords: Political Action; Public School; Freirean Thought; School and Educational Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura e organização da dissertação.....	41
Figura 2 - Configuração e combinação dos descritores de filtragem dos achados.....	86
Figura 3 - Esquema 1: Caminhos da crítica à libertação.....	113
Figura 4 - Base conceitual da teoria do conhecimento.....	146
Figura 5 - Base conceitual da categoria de totalidade.....	157
Figura 6 - Levantamento e critérios de escolha das obras freireanas.....	196
Figura 7 - Identificação global da produção bibliográfica de Paulo Freire.....	197
Figura 8 - Ilustração do caminho de busca das categorias teórica.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação geral dos artigos.....	88
Quadro 2 - Caracterização dos artigos pelas escolhas metodológicas.....	103
Quadro 3 - Distribuição das intervenções relatadas nos artigos por região.....	104
Quadro 4- Breve exposição das concepções da literatura sobre pesquisa bibliográfica.....	187
Quadro 5 - Marco histórico do início do movimento de crítica.....	193
Quadro 6 - Identificação das categorias teóricas e as perguntas que as sustentam.....	199
Quadro 7 - Descrição das etapas para construção dos produtos técnicos da dissertação.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar
ECOAR	Programa Espaço de Convivência, Ação e Reflexão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTP	House Tree Person
IDAC	Instituto de Ação Cultural
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Panssexuais, Não-Bináriae
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PEPSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PPGpsi	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library
SEC-UR	Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife

SESI	Serviço Social da Indústria
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFDPAr	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFR	Universidade do Recife
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	CARTA AO LEITOR E À LEITORA.....	19
1	INTRODUÇÃO.....	29
1.1	Apresentação.....	29
1.2	Justificativa e problema de pesquisa.....	32
1.3	Objetivos e estrutura da dissertação.....	40
2	ESCREVER A NOSSA HISTÓRIA: PENSAMENTO CRÍTICO, EXERCÍCIO PROFISSIONAL E RAÍZES TEÓRICO-HISTÓRICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	42
2.1	O pensamento crítico na psicologia e na educação: contribuições históricas.....	47
2.2	A construção do pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional: anotações sobre o movimento de crítica (1981-2000)	62
2.2.1	O movimento de crítica à Psicologia Escolar e Educacional nos anos de 1980.....	65
2.2.2	Os anos 1990: perspectiva crítica e novas formas de pesquisa e atuação no contexto educacional.....	71
2.3	A psicologia e o cotidiano da escola pública brasileira.....	80
2.3.1	Um levantamento bibliográfico da pesquisa sobre a atuação crítica das(os) psicólogas(os) na escola pública (2013-2023): uma exposição.....	84
2.3.2	A mudança é uma possibilidade real? Síntese e conclusões prévias.....	101
2.4	Paulo Freire e o(s) princípio(s) educativo(s) da libertação.....	108
3	A PESQUISA – CONSTRUINDO UMA PROPOSTA ALTERNATIVA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.....	117
3.1	Teoria e método de investigação.....	117
3.1.1	O pensamento dialético: entre o real aparente e o real pensado.....	143
3.1.2	A totalidade concreta.....	154
3.1.3	A contradição e a mediação.....	158
3.2	Texto, Contexto e Reflexões.....	164
3.2.1	Tempos do educador dos oprimidos, Paulo Freire (1921-1997-tempo atual)	165
3.2.2	Blocos de escritos do educador Paulo Freire.....	174
3.3	A pesquisa teórico-bibliográfica.....	178
3.3.1	O que constitui uma pesquisa teórico-bibliográfica?.....	179
3.3.2	Procedimentos e organização do material de leitura: etapas da pesquisa bibliográfica.....	188
3.4	Notas sobre o levantamento dos primeiros escritos de Paulo Freire.....	190
3.4.1	Um caminho sonhado: critérios de escolha das obras.....	191
3.4.2	Um caminho alegre: apontamentos críticos e captura de trechos.....	198
3.4.3	Um caminho de princípios, ou como começar começando.....	200

4	SONHAR UM NOVO AMANHÃ, FAZENDO-O HOJE: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS DA LIBERTAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL.....	205
4.1	Psicologia Escolar e Ação Política: articulações teóricas com o pensamento de Paulo Freire.....	206
4.2	Fazer a crítica a “pés descalços”: aproximações entre psicologia escolar e Paulo Freire.....	231
5	SÍNTESE INTEGRADORA E RECOMENDAÇÕES.....	257
	REFERÊNCIAS.....	265
	APÊNDICE A: Índice de localização das categorias de análise nas obras selecionadas.....	290
	ANEXO A: Comprovante de submissão do artigo 1.....	294
	ANEXO B: Comprovante de submissão do artigo 2.....	295

As perguntas,
as noites chuvosas
e a infância amorosa em mim
são meus colaboradores neste trabalho
e minhas fontes de vida.
Autor

CARTA AO LEITOR E À LEITORA

Fortaleza, Ceará, 19 de janeiro de 2024.

A história de um sonho-menino:

Estimado(a) leitor(a), será uma alegria tê-lo(a) comigo nas linhas, parágrafos e páginas que costumam o presente trabalho de mestrado, o qual constitui, de um lado, a consolidação de uma trajetória de estudo/pesquisa, de outro, o justo reconhecimento da obra científica/intelectual do educador Paulo Freire como referência teórica de estudo, pesquisa e ação educativa para o campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Meu nome é Roniel Sousa, tenho 27 anos, nasci em Sobral, município localizado no interior do Ceará, Nordeste, Brasil. Sou um menino cearense, forçadamente adulto, já que a infância pinta todas as cores da minha vida, mesmo que apagada, em alguns momentos, pelo excesso e mesquinhez desta nossa forma ligeira e superficial de vida capitalista.

Sou filho e neto, com muito orgulho, da classe trabalhadora nordestina brasileira, em especial pela figura da minha vó, a qual não teve, diferente de mim, oportunidade de acesso à escolarização formal e, assim, precisou, a duras penas, inventar-se com os trabalhos precários que surgiam, bem como sobreviver em contextos empobrecidos. Estes últimos, ausentes de muitas necessidades básicas, menos de amor e educação. Essa mulher, mesmo ferida pelo racismo, machismo e pela pobreza, não se furtou a me dá lições, que nem a escola formal, tampouco a universidade, me disponibilizaram.

Minha vó, uma mulher do sertão cearense, ensinou-se que o respeito e a gentileza com outra pessoa, por mais sutil que sejam, assinalam um cuidado e atenção que priorizo, antes de qualquer contato relacional, comigo mesmo. Ela me mostrou, em atitudes e comportamentos, que a humildade faz parte do coração das pessoas que não se deixam inundar de excessos e, desta maneira, não se permitem transbordar de arrogância e pequenez.

Essa mulher, às vezes de maneira tão insistente, ensinou-me a cultivar a fé nos céus, representado pela figura divina do Deus católico. Ela não sabe, mas o desenvolvimento da minha fé, que não pode negar o atravessamento institucional do catolicismo, é o sustentáculo da minha crença atual de que os céus têm força numa vida terrena mais digna, libertada das correntes e artimanhas neoliberais, bem como movida por tudo que põe a gente, ser humano, de pé, quer dizer, acredito uma fé que afirme a boniteza da vida. Mesmo com suas limitações pessoais e materiais, minha vó me amou com o amor mais verdadeiro possível, ao oferecer-me as condições de proteção para pudesse me tornar quem sou hoje, seja ao prestar seus cuidados diários a uma criança tímida, introvertida e sensível, seja ao levar-me diariamente para a escola.

Por meio desta mulher – friso o “mulher”, caro(a) leitor e leitora, dando ênfase ao lugar feminino na minha história de vida - tive a oportunidade de acesso à educação pública. Minha vó realizou minha matrícula na creche no ano de 1999, embora não tivesse responsabilidade legal por mim. Sendo que, apesar desta gentileza sua, não frequentei um dia sequer de aula, e ela, ao longo do referido ano, recebeu diversas reclamações das professoras sobre minhas constantes faltas. Revoltando-se, assim, com a negligência dos meus pais com os meus estudos, ela novamente me matriculou na escolinha no ano seguinte, ano 2000, assumindo, a partir deste momento, a responsabilidade pelos meus estudos, que se tornou também responsabilidade pela minha vida.

Com esta decisão, fui levado para a sua casa para morar com ela. E ao levar-me para sua casa, ela também me levou, todos os dias letivos, para a escola. Sob sol ou chuva, até o dia no qual não pôde mais me acompanhar devido a sua idade e às responsabilidades domésticas. Nesse período, entretanto, eu já tinha idade suficiente pra ir à escola sozinho, como se acredita nos bairros populares, pois eu já era “crescidinho demais” e podia ir

sozinho, assim como muitos de meus amigos e amigas do bairro, de modo que estava na pré-adolescência e no final do Ensino Fundamental 1.

Durante a minha trajetória de escolarização, pude ter acesso a diversos professores(as), dos(as) mais chatos e autoritários aos(às) mais competentes e, em alguns casos, também divertidos. Nesse percurso, acessei um total de cinco escolas públicas, cuja precariedade material – desrespeito do poder público conosco que ali vivíamos diariamente – teve efeitos no desenvolvimento da minha aprendizagem, bem como da minha motivação com os estudos. Na verdade, eu não gostava da escola pelo ensino, em si, me movia a afeição que nutria por estar com meus colegas de turma, pelas brincadeiras, diversão e conversas no recreio – eu gostava muito de correr pela escola -, e não menos importante, o gosto pela merenda. A comida constituía sempre o melhor momento da escola, junto com o início do semestre letivo, no qual recebíamos novo fardamento e novos, às vezes não tão novos, materiais escolares.

Todo início de ano letivo, eu voltava bastante contente para casa, com minha bolsa pesada, cheia de livros, caderno novo, lápis, borracha, régua e, sobretudo, trazia nela o sonho de que poderia retornar à escola no outro dia.

Minha vó, sempre muito cuidadosa, envolvia-se no trabalho de encapar os livros e lavar minha “roupa da escola”. Esta última atividade era feita diariamente, porque todo dia eu chegava com a farda suja. Em alguns anos, tive mais de uma blusa como fardamento escolar; isto para a felicidade dela, pois não precisaria se sobrecarregar com os lavados diários. Tudo isso, leitor e leitora, levou-me até o meu último dia de experiência na escola pública, quando, especificamente, terminei o Ensino Médio.

Entretanto, todo esse amor que tinha pela escola, e por tudo o que estava envolvido nela, rompeu-se quando tomei a decisão de que queria “entrar na faculdade”. Exatamente aí, algo mudou, as portas da universidade pública não eram tão abertas como as da escola

pública, em cuja estreiteza dei-me de cara com a dolorosa constatação de que era um menino empobrecido, isto é, não tinha poder aquisitivo para bancar minha vida na universidade. Não se tratava somente da decisão pela “entrada na universidade”; *como me manteria financeiramente nela?*

Nesta altura da minha vida, eu já era um “homem adulto” que precisava, urgentemente, arranjar um emprego para cooperar com as despesas de casa. Minha amada vó, tampouco meus pais, tinham condições financeiras de “bancar” meus estudos, tanto que os três primeiros anos da minha experiência na universidade, tentei, abdicando de muitas coisas, conciliar o período integral da psicologia com um trabalho noturno.

Lembro que, num determinado dia, conversei com minha vó da pretensão que tinha de largar o emprego, pois não estava conseguindo acompanhar com qualidade as aulas da faculdade, e ela, presa a opressão de sobrevivência que impera nos territórios populares, perguntou-me, *E como você vai fazer para manter as coisas que você tem, meu filho? Eu não tenho como lhe ajudar com isso, muito menos seus pais, eles só têm dinheiro pra comida e pro aluguel.*

Essa fala feriu meu coração. Aflito, concluí que teria que continuar com as agruras de conciliar trabalho e estudos, tanto quanto manter uma rotina de excessos e muito cansaço. Desta forma, chegou em mim o peso que o lápis tem na vida dos(as) estudantes pobres, para estes(as) sua leveza é insustentável.

Foi também nesse momento que senti na minha pele as marcas indeléveis da pobreza, pois, até então, não havia sido discriminado por “ter menos dinheiro”. O ódio contra mim, um menino pobre e de escola pública, veio numa aula de um cursinho preparatório para o ENEM de uma caríssima escola particular da minha cidade de origem, da qual eu era aluno bolsista. No início dessa aula um professor e um grupo de alunos conversam indignados pelo fato de que alguns destes não terem conseguido entrar na Universidade

Pública, justificando essa inviabilidade pela existência das cotas. Tais alunos e o referido professor afirmavam em coro a injustiça das cotas, pois elas permitiam o ingresso de alunos(as) de escolas públicas nos cursos superiores, com notas bem abaixo das desses estudantes da escola particular, cuja qualificação, assim ecoavam, era superior àqueles, porque apresentaram notas superiores no supracitado exame.

Na discussão acalorada pelos(as) que se mostrava injustiçado, eu me encontrava no fundo da sala, em completo silêncio, com receio de que descobrissem que eu fui aluno de escola pública e tinha pretensões de fazer uso das referidas e odiadas cotas, supostamente retirando a oportunidade deles(as) que tinham uma trajetória de escolarização com mais sucesso que a minha.

Embora ferido por essa triste experiência, no ano de 2016 ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), campus de Sobral, através da política de cotas para alunos de escolas públicas.

No início da graduação tive *Vergonha* de assumir-me publicamente como aluno "cotista", era algo que, a meu ver, me marcaria como um intruso, ou seja, como alguém que não deveria estar ali. Porém, ao encontrar ao longo do percurso outros estudantes de escolas públicas (também cotistas) e conhecer suas histórias de vida – muitas das quais não tão diferentes da minha – bem como vê-los arduamente correndo atrás do “sonhado diploma”, percebi que *Orgulho* era a palavra, não a vergonha, que representava tanto a minha trajetória de escolarização quanto a entrada na universidade.

Com o transcorrer dos meus estudos, orgulho perdeu seu significado, e hoje (já formado) entendo que a palavra correta é *Direito*. Ela denota que tanto meus colegas quanto eu, advindos das escolas públicas e de situações de empobrecimento, temos direitos aos estudos graduados, isto é, à Universidade Pública. Ela também é nossa!

O ingresso no curso de Psicologia também reforçou os estigmas e as discriminações por estar em condição de pobreza, pois, durante os três primeiros anos dele carreguei incômodos que só foram acalentados depois que tive acesso à produção da psicóloga e pesquisadora Maria Helena Souza Patto. No livro intitulado "A produção do Fracasso Escolar", fruto da sua tese de livre docência, tive acesso a elaborações teóricas que se alinharam com os incômodos que sentia durante a formação em psicologia – estes ainda não nomeados, só sentidos no meu corpo oprimido.

Com sua escrita contundente e revoltada, eu fui acolhido por Patto - outra mulher, tendo força vital na minha vida - e comecei a reconhecer que seria com a psicologia que ela anunciava que eu queria alinhar meus estudos, bem como começar a trabalhar. E foi a partir daí que comecei a aprofundar minhas leituras no campo da Psicologia Escolar e Educacional, como também emergiu o meu interesse pela extensão universitária nas escolas públicas, pela qual pude retornar a esses espaços que foram tão meus, quanto se fazem, cotidianamente, de tantos outros filhos(as) da classe trabalhadora.

Tristemente, ao adentrar no cotidiano escolar, encontrei rejeição, desconhecimento e desconfiança com nosso trabalho, pois, nós extensionistas, não queríamos atender individualmente os alunos, ou mesmo, diagnosticá-los. Afirmávamos com frequência, *não somos psicólogos(as) clínicos, estamos aqui para realizar outra forma de trabalho*, e, como resposta, eramos rejeitados ou visto com desconfiança, como a exemplo de quando a diretora de uma determinada escola não nos deixou realizar intervenções com o corpo docente, questionando o porquê queríamos realizar uma ação com os professores. Ou mesmo quando um professor pediu que atendêssemos clinicamente uma aluna numa sala que funcionava como depósito dentro da escola e, ao sugerirmos uma ação mais conjunta com ele para pensarmos uma forma de elaborar e intervir neste caso, ele rapidamente desfez a proposta e disse que conversaria com os pais da aluna para a levarem

pra terapia, pois, afirmou com veemência, *o problema dela é de terapia*. Este professor mostrou ali, diante de mim e de uma colega do grupo de extensão, desconhecer-nos.

Essa experiência de imersão no cotidiano da escola pública, enquanto estudante de psicologia, por meio das idas e vindas nas ações de extensão e das descontinuidades do trabalho que fazíamos, mostrou-me, a duras penas, a desconexão entre o que líamos nos textos e o chão escolar que vivíamos. Entretanto, ainda não sabia do que exatamente se tratava essa desconexão, pois aparentemente, Patto já havia nos dado as condições de denúncia de uma psicologia que tinha o papel ideológico de justificar cientificamente a opressão da classe trabalhadora.

Assim, os incômodos voltaram com tanta força que eu, sonho-menino, novamente vi-me perdido na psicologia. Neste momento, retornei à minha experiência de escolarização e nela não encontrei nenhum profissional de psicologia, também não localizei uma escola "fracassada". Nesse sentido, pensei comigo que também notaria como intruso um(a) psicóloga(o) dentro da escola, pensei que *seria eu, para mim mesmo, um estranho*.

Essa contradição pessoal, levou-me a contradição entre a escola pública real e a "lida", ou mesmo interpretada, pela psicologia escolar crítica. Ainda sem uma resolução, cogitei a possibilidade de construir uma pesquisa que me fizesse retornar ao cotidiano escolar, como trabalho de conclusão de curso (TCC), tendo como inspiração a pesquisa da Patto. Tal pesquisa não foi possível devido à pandemia da COVID-19 que fechou todas as escolas, como também as universidades, dando como alternativa um ensino virtual questionável e caótico.

Todavia, até um pouco antes desta crise sanitária mundial, o projeto de pesquisa estava em processo de construção, e, dentre as referências teóricas resgatadas para balizar a proposta de investigação, encontrava-se o nome de Paulo Freire, especificamente inscrito

com um dos teóricos que fundamentava as categorias de "educação pública", "escola pública", "práticas pedagógicas", "ensino-aprendizagem", etc.

Assinalo a você, leitor e leitora, que Freire poderia ter passado despercebido com a inviabilidade da pesquisa, e com o tempo poderia ter sido esquecido frente aos inúmeros teóricos da psicologia que somos obrigados a ler. *Para quê continuar a ler Freire se nem "psicólogo" ele foi, tampouco desenvolveu algo voltado para o campo psicológico?* Alguém poderia ter perguntado isso, como houveram pessoas que questionaram, pelo menos não assim diretamente, o caráter "científico" da obra freireana. Em outras palavras, questionaram-me se, como ciência, a psicologia realmente poderia se articular à uma teoria tão idealista e sem rigorosidade como a elaborada por Freire.

Algumas pessoas da academia, supostamente críticas, disseram-me que eu estaria *abraçando o mundo com as pernas* trazendo o legado freireano para a psicologia escolar e educacional. Para tais psicólogas(os) conservadores e cientistas de "excelência", Freire constituiu uma teoria sem método, rigorosidade e objetividade científica, isto é, desenvolveu bobagens tiradas da própria cabeça.

Porém, digo a você leitor e leitora que as marcas de Freire já haviam sido escritas em mim, antes mesmo de escutar tais constatações grosseiras e injustas com nosso mestre dialógico. E uma destas marcas (inscrita no meu coração) refere-se ao fato de que Freire reacendeu em mim a paixão pela escola pública, aquela afeição gostosa que tinha quando ainda menino-criança a frequentava diariamente, alimentada também pela crença que a minha vó tinha nela como um local que me daria "bons frutos".

E cá estamos, querido leitor e querida leitora. Foi através da leitura de alguns livros de Freire que encontrei o alento para os incômodos vividos na extensão universitária nas escolas, nas aulas do curso de psicologia e nas leituras da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Acrescento a isso duas ocasiões, ainda durante a graduação, que me motivaram a prosseguir com esse propósito, a saber: 1) uma palestra que foi ministrada pela professora Marilene Proença, a qual, ao final, cita Freire e reconhece com veemência a importância do seu legado intelectual para o campo da psicologia escolar/educacional; esta palestra foi assistida no *youtube*; 2) a leitura de artigos científicos e capítulos de livros escritos pela professora Raquel Guzzo, nos quais ela assinala a importância do pensamento de Freire para a prática da psicologia na escola.

Em conjunto, todos esses fatos me impulsionaram a aproximar a teoria educacional freireana da perspectiva teórico-crítica no campo da psicologia escolar/educacional.

Na graduação, essa constituiu-se numa aproximação "tímida", com muitos episódios de insegurança. Porém, a liberdade de escrita e leitura e a possibilidade de invenção, disponibilizadas pela minha orientadora de TCC, professora Carol Leão, me deram forças para dizer o que precisava ser dito. E esse dito foi tão amorosamente acolhido pelo professor Fauston Negreiros, o qual deu-me a oportunidade de aprofundar as ideias desenvolvidas no TCC, como dissertação de mestrado.

Em resumo, na graduação desenvolvi um estudo teórico que tentou responder, a partir do pensamento freireano, quais os caminhos possíveis para materialização da atuação crítica das psicólogas(os) como prática de transformação nas escolas públicas brasileiras, alinhando tal mudança às necessidades e projetos(sonhos) dos sujeitos reais que habitam cotidianamente o território dessas instituições de ensino. No mestrado tive acesso a outras obras de Freire, bem como às produções dos seus leitores (freireanos), e, assim, desenvolvi um estudo bibliográfico que tentou inseri-lo, num crivo teórico-epistemológico, como uma referência basilar para desenvolver e fazer avançar a perspectiva crítica em PEE. Nele, resgatei não só os postulados de uma Educação para

Libertação, mas aponte, numa perspectiva freireana, o real possível de uma perspectiva crítica como potência de ação política dentro e fora das escolas públicas.

Não posso finalizar esta carta sem retomar uma frase de Maria Helena Patto, quando ela, também afirmando a importância de Freire para nosso campo, diz-nos, metaforicamente, em um dos seus textos, que ele (ou seu legado) é um santo que não fez milagre em sua terra. Assim, ela ressalta o caráter colonizador da nossa educação básica e superior, afeita à importação de teoria, métodos e técnicas. Inspirado nesta linda metáfora de Patto, que se nutre do saber popular, digo-lhe que as linhas subsequentes é uma tentativa de afirmar o contrário disso, isto é, Freire como um "milagre" de nossa terra, chamada Psicologia Escolar e Educacional.

Querido(a) leitor e leitora, se ao longo da leitura deste texto dissertativo perguntas surgirem, me darei por satisfeito quanto ao propósito deste estudo. Desejo sua presença vivaz para que juntos possamos construir novos caminhos.

Uma leitura infantil, animada e alegre!

Roniél Sousa Damasceno

Mestrando em Psicologia (PPGpsi/UFDPAR)

1 INTRODUÇÃO

Se for para dar flores, daremos ao final!
(Fauston Negreiros, 2023)¹.

1.1 Apresentação

Nossa dissertação de mestrado tem como objeto de estudo três caminhos teóricos de interesse: o pensamento pedagógico de Paulo Freire, a perspectiva crítica em psicologia escolar/educacional e a teoria/método materialista histórico-dialético. Em um entrelaçamento de contribuição, inscrevemo-la numa proposta de colaboração teórico-epistêmica pela qual estamos atentos às particularidades e às condições concretas que construíram cada um desses campos como independentes um do outro. Aqui tentamos o exercício de, embora independentes um do outro, alinhá-los de uma maneira que os convergissem para uma relação de articulação dialética, simultânea e interdependentes.

Construindo, assim, uma unidade de diferentes, sendo o fio que interliga esses campos teóricos, justamente, a problemática que iniciou esta jornada de pesquisa, qual seja: **a construção de uma perspectiva crítica (já materialista, histórica e dialética) em psicologia escolar/educacional que avance na concretização de práticas da libertação (Paulo Freire) no contexto da educação pública brasileira.**

Partindo disso, lanço uma pergunta: alcançamos a tarefa planejada? Respondo-lhes em negativo, ensaiando o ato dialético da contradição, *negação da negação*, mostrando aos(às) leitores(as) que, no meio do caminho, onde já nos percebíamos perdidos, sem bússolas e rotas, resistimos aos aprisionamentos teóricos externos e internos que insistiam em encaixotar nossa ideia, de forma a torná-la pronta, acabada, como coisa dada, mesmo quando as condições concretas a inviabilizavam. Nossa proposta buscou caminhos de resistência frente a proposições supostamente críticas, as

¹ Esta frase foi dita pelo prof. orientador deste trabalho, durante um dos encontros de orientação.

quais carregadas de sutileza ideológica - de uma psicologia, operada por pessoas e projetos concretos, que não se quer transformadora, uma psicologia conservadora que se nega a rever criticamente suas bases epistemológicas e a construir-se como instrumento popular -, dizia-nos que não existiriam caminhos viáveis, nesse futuro que planejávamos, para concretizar o referido objeto de investigação.

E na busca das implicações políticas das afirmações acima, cansados de adaptar o objeto de estudo em questão, tanto quanto a responder aos rótulos que nos nomeavam, já não conseguindo mesmo visualizar caminhos, rotas de fugas, zonas de inflexão, inventamos o nosso lugar, o nosso caminho: qual lugar? Que caminho?

O de pesquisadores que investigam esperando...

Que vivem a investigação científica...

Que abraçam o objeto de pesquisa como uma forma política de estar na
universidade...

Que experimentam, na pesquisa científica, a alegria curiosa de conhecer (sem saber), entendendo o conhecer como um processo de criação: é diário, é intenso,
necessita de busca, de diálogo, de invenção...

Que, por fim, arriscam-se no cultivo do amor e da errância, próprias de
pesquisadores(as) infantis que se nutrem diariamente de muitas e diversas infâncias, da
sua e das de tantos outros.

Assim constatado, por fim, chegamos à consideração de que não haveriam respostas, pelo menos não ao modo positivista/pragmatista, a forma utilitária e grosseira de elaborar a produção de conhecimento. O que há, pelo contrário, neste processo de busca, são perguntas que desaguam em respostas, próprias de autores/as que anseiam insistentemente pela presença pulsante dos/as leitores/as (Kohan, 2021c; Kohan e Fernandes, 2020b). Isto revela que, neste nosso processo investigativo, não existem

caminhos de regras, soluções, rotas prévias, fórmulas epistemológicas e metodológicas. Em contrapartida, o que propomos são caminhos inventivos de concretização, ou seja, ação que se cria caminhando, errando, perguntando.

Nesse rumo, principiamos uma trajetória de estudo e pesquisa, ensaiando as potências inventivas da atitude de *começar começando...*, pois “começar é um verbo infantil. Parece haver uma ousadia indômita própria dos inícios da vida que a leva a afirmar permanentes começos ou a recomeçar permanentemente” (Kohan & Carvalho, 2021, p.3). Sabendo disso, acreditamos que nossas apostas teóricas precisam ecoar e se corporificar em ação, isto é, no cotidiano real da prática de cada um(a) dos(as) profissionais de psicologia que atuam na escola pública ou referida a ela.

Começar pelo começo: um fundamento, um princípio de trabalho.

Em nossa perspectiva, este denota, por um lado, uma postura epistemológica e histórica, por outro, uma metodologia de retornos. Assim, pudemos ensaiar uma teoria da ação, ou melhor, uma crítica que faz ação. Como?

Como pesquisadores, indagando a pesquisa no próprio ato de pesquisar;

Como professores, como alunos, questionando o ensino no exercício de aprender ensinando e de ensinar começando pela necessária aprendizagem;

Como orientandos, nos encontros de orientação de pesquisa, que nos formam em coletivos como indivíduos, perguntando aos projetos de pesquisa quais os interesses explícito e implicitamente que os constituem;

Como sujeitos concretos, perguntando-nos onde cabemos em tudo isso que produzimos diariamente; nossa pesquisa também diz de nós, diz de mim...

Como escrito, o presente texto não expõe respostas, perguntas brotam. E se você caro(a) leitor(a) as encontrar, estaremos satisfeitos quanto à efetividade do nosso propósito para realização desta pesquisa. Ansiamos pela sua presença pulsante. Com as

perguntas semeadas, assim acreditamos, os caminhos se farão, pois ninguém pesquisa sem começar pelo começo, sem começar começando... buscando pelas perguntas radicais que só brotarão pela abertura dialética de quem não se contentou com as respostas prontas, previamente dadas, e, contrariamente, procurou perguntar pelas perguntas e, assim, escreveu as escolhas não feitas.

Começemos, então, de maneira infantil, porque brincante e questionadora!

Começar é um verbo infantil e a infância é uma forma de vida, uma vida infantil é uma vida que (sempre) começa, que começa a cada vez, pois a vida ama renascer e assim vai se nutrindo de infância. Infância na vida e vida infantil... por isso, começar é uma maneira de manter viva e dar vida à infância. Talvez também por isso celebramos com tanta alegria começos potentes e exuberantes no mundo cronologicamente adulto: como quando nasce uma criança infante ou quando brota uma ideia infantil. (Kohan & Carvalho, 2021, p.3):

1.2 Justificativa e Problema de Pesquisa

Nossa pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, assenta-se na articulação da prática crítica da psicologia escolar, cuja mediação deu-se pelas contribuições encontradas na literatura pesquisada, com os fundamentos político-pedagógicos de uma educação libertadora, por meio de um diálogo teórico-criativo com os primeiros escritos do educador nordestino Paulo Freire. Em especial, demarca-se como campo de pesquisa, e ação-reflexiva, os materiais teórico-bibliográficos sobre a prática de atuação das psicólogas(os) no cotidiano da Educação Básica em instituições públicas de ensino, através dos quais levantamos a seguinte questão norteadora: ***como anunciar uma perspectiva libertadora na prática crítica da psicologia na escola pública brasileira?***

Dessa maneira, o estudo baliza-se pela problematização das contradições e necessidade de avanço da prática crítica em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) frente às necessidades concretas da vida diária escolar e suas impressões no atual momento do capitalismo neoliberal e globalizado. Em articulação, questionamos o

engajamento da postura crítica na luta pela transformação social e pela construção de práticas libertadoras, cujo ponto de partida e materialização assentem-se na realidade concreta da escola pública brasileira (Freire, 1992/2007; Guzzo & Ribeiro, 2019; Moreira & Guzzo, 2015, 2016, 2017; Patto, 2019; Souza et al., 2014).

A importância desta pesquisa justifica-se pelo fato dela proporcionar a ampliação do campo de reflexão acerca da ação educativa das(os) psicólogas(os) na escola pública, reconhecendo-as(os) como profissionais da/na educação pública, através da defesa e luta política pela efetividade cotidiana da Lei nº. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, cujo art. 1º regulamenta que “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (Brasil, 2019). Outra justificativa para a referida investigação, encontra-se na sua implicação em situar, a nível teórico-epistemológico, a psicologia escolar/educacional num marco político e científico de uma educação libertadora.

Nesse sentido, a pesquisa legitima-se em sua inscrição como um movimento científico com vistas ao aprofundamento do percurso em psicologia escolar/educacional crítica assente no pensamento freireano, cuja rica e profunda produção teórico-prática, bem como sua inspiradora vida educativa, muito contribuem ao campo da educação brasileira, apresentando, deste modo, implicações interessantes para as(os) psicólogas(os) preocupadas(os) com a democratização de sua práxis e da escola pública. Acreditamos, com isso, que o educador Freire nos ajudará a “refletir sobre como é e deve ser a nossa atuação na escola (...) suas contribuições, contudo, não servem apenas ao trabalho com estudantes, mas com toda a comunidade escolar, inclusive para a(o) própria(o) psicóloga(o)” (Guzzo et al., 2019, p.159).

Assim demarcado, a questão-problema da pesquisa fundamenta-se no movimento de crítica à psicologia como ciência e profissão, e, em especial, às práticas psicológicas tradicionais na educação, cuja constituição deu-se alinhada à sociabilidade capitalista e aos interesses de classe e da cultura hegemônica. Tal movimento de crítica reconstituiu o compromisso político das psicólogas(os) na luta em defesa da escola pública democrática e de qualidade social, bem como a práxis psicológica, reconstruindo-a num viés coletivo e institucional (Patto, 1984/2022; Souza, 2009, 2010a, 2010b).

Partindo disso, estabelecemos uma tentativa de contextualização de tais rupturas políticas e históricas com às demandas educativo-escolares atuais, muitas destas vividas pelas(os) psicólogas(os) no cotidiano educacional. Com isso, problematizamos como a postura crítica pode equivocadamente desarticular-se do processo dialético de ação e reflexão (Freire, 1974/2021), engendrando práticas distanciadas da realidade das escolas e do compromisso ético-político com os sujeitos locais, pois, entendemos que somente reconhecer o pensamento crítico não assegura que transformações se concretizem pela atuação da psicologia nas escolas.

Também nos asseguramos na hipótese de que os(as) teóricos(as) e/ou profissionais de psicologia escolar/educacional que dizem utilizar-se do pensamento crítico nem sempre engendram, sejam em sua ação cotidiana no interior das escolas como em projetos de pesquisa/intervenção, as proposições críticas que postulam, como a exemplo de uma visão múltipla do fenômeno educacional, prescindindo de perspectivas psicologizantes e medicalizantes, assim como na operação de um trabalho coletivo frente às demandas e/ou queixas escolares, rejeitando um viés individualizante, que responsabiliza único e exclusivamente este ou aquele sujeito da educação. Desse modo, apontamos como necessário que estas proposições críticas sejam operadas por e com sujeitos reais, os

quais, em diálogo com as(os) psicólogas(os), estejam engajados concretamente na transformação de si e do mundo (Meira, 2012; Montero, 2010; Moreira & Guzzo, 2016).

***Quais as novidades que a escola pública atual aponta para as(os)
psicólogas(os) escolares e educacionais²?***

Com a questão levantada, pretendemos superar perspectivas epistêmicas que “riscam” rigorosamente uma separação entre a crítica como teorização e, por outro lado, a crítica enquanto prática. Alinhados ao pensamento freireano, contrariamente, buscamos os subsídios teórico-epistêmicos necessários para demarcá-la como constitutiva do processo dialético de ação e reflexão. Isso pode ocorrer, a partir da opção metodológica que a repositone como instrumento de libertação dos sujeitos locais de contextos educativos em que prevalecem relações de dominação e submissão, bem como de ruptura com ações educativo-institucionais mediadas por lógicas de exclusão, vitimização e culpabilização (Guzzo & Ribeiro, 2019; Moreira & Guzzo, 2015, 2017; Patto, 2007b, 2017a, 2019, 1984/2022, 1990/2022, Viégas, 2012).

Na tentativa de demarcar o anúncio da perspectiva crítica em psicologia escolar como práxis da libertação, intuimos criar novas formas de apreendê-la e sustentá-la através da sensibilidade às emergências presentes e direcionadas pelas instituições escolares à atuação da psicologia. É nesse cenário premente que as reflexões freireanas emergem como potência inventiva na criação de novos caminhos teórico-práticos a fim de questionar as reverberações concretas da prática crítica da psicologia no cotidiano das instituições educacionais em solo brasileiro.

A construção histórica de referenciais teórico-críticos em PEE, cuja incidência deu-se primordialmente no desmonte de práticas individualizantes, na superação de leituras medicalizantes do processo de desenvolvimento de criança e jovens e na ruptura

² Assumiremos, a partir deste ponto, a designação tanto no pronome feminino como no masculino para as/os profissionais de psicologia que atuam na educação, na escola, ou referidos(as) a tais campos sociais.

epistêmica com compreensões adaptativas do fenômeno educacional, descortinou possibilidades para que mudanças significativas acontecessem na relação entre psicologia e educação. A partir disso, pesquisadoras da área se movimentaram na busca de novas perspectivas teórico-epistemológicas para a formação de psicólogas(os) escolares em cujas práticas revelasse o caráter histórico-social do fenômeno escolar e uma preocupação constante em sedimentar a prática psicológica como ação educativa que se faz num contexto institucional, pedagógico e relacional (Andrada, Dugnani, Petroni, & Souza, 2019; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Carias, Mezzalira, & Guzzo, 2016; Guzzo et al., 2010; Souza, 2009, 2018; Patto, 1990/2022).

Diante disso, nota-se que numa sociedade capitalista/neoliberal, alicerçada nas bases socioeconômicas e patriarcais de poder, pelo racismo estrutural e pela cultura ocidental/colonial, o conhecimento crítico da realidade faz-se instrumento importante para desvelamento das relações de opressão e das condições de poder que fundamentam as instituições sociais, como a exemplo das escolas públicas. Todavia, tal posição crítica não é suficiente, por si só, para materializar mudanças na situação de opressão e libertar os sujeitos desta, sendo necessário seu desvelamento para que possam dar “um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (Freire, 1992/2007, p.32).

Nessa direção, Moreira e Guzzo (2016) dão relevo as denúncias e transformações que o conteúdo da crítica apontou para a relação das(os) psicólogas(os) com a escola pública, deste modo, as autoras questionam a efetividade da posição crítica na operação de mudanças dentro da sociabilidade capitalista bem como em construir práticas condizentes e reveladoras do seu conteúdo histórico. Elas ressaltam que, assim contextualizada, tal posição crítica “não nos permite recuar, muito menos adotar a posição

de quem espera a construção da nova sociedade para, depois, oferecer suas ações libertadoras” (Moreira & Guzzo, 2016, p.205).

Na sociedade brasileira, percebe-se que as(os) psicólogas(os) escolares têm se implicado, cada vez mais, com as políticas públicas educacionais, inserindo-as dentro dos contextos de atuação/formação em uma perspectiva crítica (Candeira, Carvalho, & Negreiros, 2020; Dias & Guzzo, 2018; Guzzo, Mezzalira, & Moreira, 2012; Negreiros, Barros, & Carvalho, 2020; Souza, 2014, 2022). Tal inserção no cenário das políticas públicas de Educação solicita às(aos) profissionais, professoras(es) e pesquisadoras(es) da área de PEE a construção de práticas condizentes com a realidade das instituições de ensino pelo país, e que estas alinhem atuação/formação das(os) psicólogas(os) escolares a preocupações como: “(...) o trabalho participativo; a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra” (Souza, 2010a, p.145).

Nessa direção, Souza (2018) argumenta que é insustentável refletir sobre a atuação em PEE sem pensar sobre a transformação desta enquanto práxis, isto é, como transformação concreta na vida diária da escola e no processo de escolarização que aí se engendra. Esta autora assinala como desafio para as psicólogas(os) escolares a questão de “como transformar a escola no interior da sociedade capitalista, que é desigual, preconceituosa e reproduz os valores defendidos pelo *status quo*?” (Souza, 2018, p.32)

Portanto, pontua-se que nossa pesquisa visa a busca de elementos na pesquisa bibliográfica que viabilizem a reflexão/debate acerca da materialização da postura crítica das psicólogas(os) escolares e educacionais como práxis autêntica, ou seja, como ação educativa que não dicotomize o agir/pensar dos sujeitos locais, operando-se pela via da construção de espaços emancipatórios. Através do conhecimento das ideias freirianas, pensa-se em sedimentar elementos como a problematização, o amor, a alegria, a política,

dentre outras, que desvelem-se como opções educativas mobilizadoras na invenção de atuações críticas que possam fundamentar práticas libertadoras na/da realidade concreta das escolas públicas brasileiras. Assim colocado, propomos aos(as) leitores(as) a seguinte questão-problema: *será possível anunciar práticas da libertação na atuação crítica das(os) psicólogas(os) escolares?*

Ensaando um caminho, pretendemos retornar a defesa teórico-prática do mestre dialógico pela criação de uma educação libertadora em que a reflexão crítica e problematizadora desmonte a reprodução submissa/inautêntica/opressora de ações educativas politicamente desiguais, de modo a resgatar, em concomitância, seus fundamentos e ações para o campo da Psicologia Escolar e Educacional, como sublinhado anteriormente (Freire, 1967/2022, 1974/2021; Freire & Faundez, 1985/2011). Com isso, objetivamos avançar no processo de crítica da/na/à psicologia escolar e educacional, envolvendo-se de maneira ético-política com o exercício de “constituição de pressupostos teóricos capazes de fornecer respostas mais satisfatórias à questão crucial da relação entre indivíduo e sociedade e das possibilidades de emancipação humana na sociedade atual” (Meira, 2012, p.15).

Desse modo, temos o intuito de mostrar caminhos teórico-epistemológicos satisfatórios ao desvelamento, e à superação possível, das contradições que a atuação crítica das(os) psicólogas(os) escolares imprimem numa sociedade capitalista/neoliberal. Com a realidade brasileira não é diferente, na qual é comum a fácil apropriação de discursos científicos que adentram a vida diária dos estabelecimentos públicos de ensino na promessa de mudanças, os quais acabam estagnados aí (no verbalismo vazio). Assim também, encontra-se no cotidiano da prática, a ausência de propostas efetivas e distanciadas da realidade escolar, as quais se mantêm no dito, no que “poderá ser”, quando, na verdade, no “estar sendo”, nada mudou. Quer dizer, o mero discurso que

mudou, agora sob novas roupagens técnico-científicas (Guzzo & Ribeiro, 2019; Meireles, Moreira & Guzzo, 2021; Patto, 2003b, 2013, 2017a, 1990/2022).

Em síntese, concebemos que transformar a prática crítica da psicologia escolar e educacional em objeto de estudo implica-nos, pois, em reconhecer que o exercício de crítica que permitiu identificar a psicologia escolar como "psicologia instrumental, dimensão da consciência necessária da sociedade, e transformá-la numa psicologia crítica, dimensão da consciência possível desta sociedade" (Patto, 1984/2022, p.15), não foi/é suficiente, por si só, para instaurar mudanças concretas na realidade educacional brasileira e no âmbito da sociabilidade capitalista/neoliberal. Constituiu-se, deste modo, em um primeiro passo importante para, mais adiante, anunciá-la como psicologia política da libertação, *dimensão da consciência política da sociedade*.

Por fim, destacamos aos(às) leitores(as) que nossa pesquisa objetiva abrir caminhos de problematização para anunciar o exercício de crítica em PEE como práxis da libertação cuja *consciência possível* não se contente somente em reconhecer-se *criticamente* no mundo. Mas que, como ato de esperar, possa engajar-se como *consciência política* pela sua libertação na luta coletiva de transformação de sujeitos reais e do mundo, também real. O que significa, engajar-se criticamente na invenção de novas formas de "estar", "reconhecer-se" e "transformar" *politicamente* a si e o mundo concreto.

1.3 Objetivos e Estrutura da Dissertação

Logo abaixo é possível visualizar os objetivos da nossa pesquisa, tanto geral quanto específicos, os quais nortearam nosso percurso de investigação e constituem a totalidade da dissertação, tornando-se nucleares. Em seguida, os(as) leitores(as) poderão acompanhar, brevemente, como encontra-se estruturado nosso texto dissertativo.

Objetivo geral:

Apontar e construir elementos teórico-práticos que fundamentem a atuação da psicologia na escola pública como práxis da libertação, a partir de uma síntese dialógica entre os primeiros escritos de Paulo Freire e as produções em Psicologia Escolar e Educacional.

Objetivos específicos:

- a) Revisitar a história do movimento de crítica em psicologia escolar e educacional.
- b) Analisar o conteúdo da produção bibliográfica que aborda a atuação da psicóloga(o) escolar em uma perspectiva crítica.
- c) Investigar nos primeiros escritos de P. Freire os elementos teórico-práticos que sustentam uma autêntica práxis da libertação na educação.

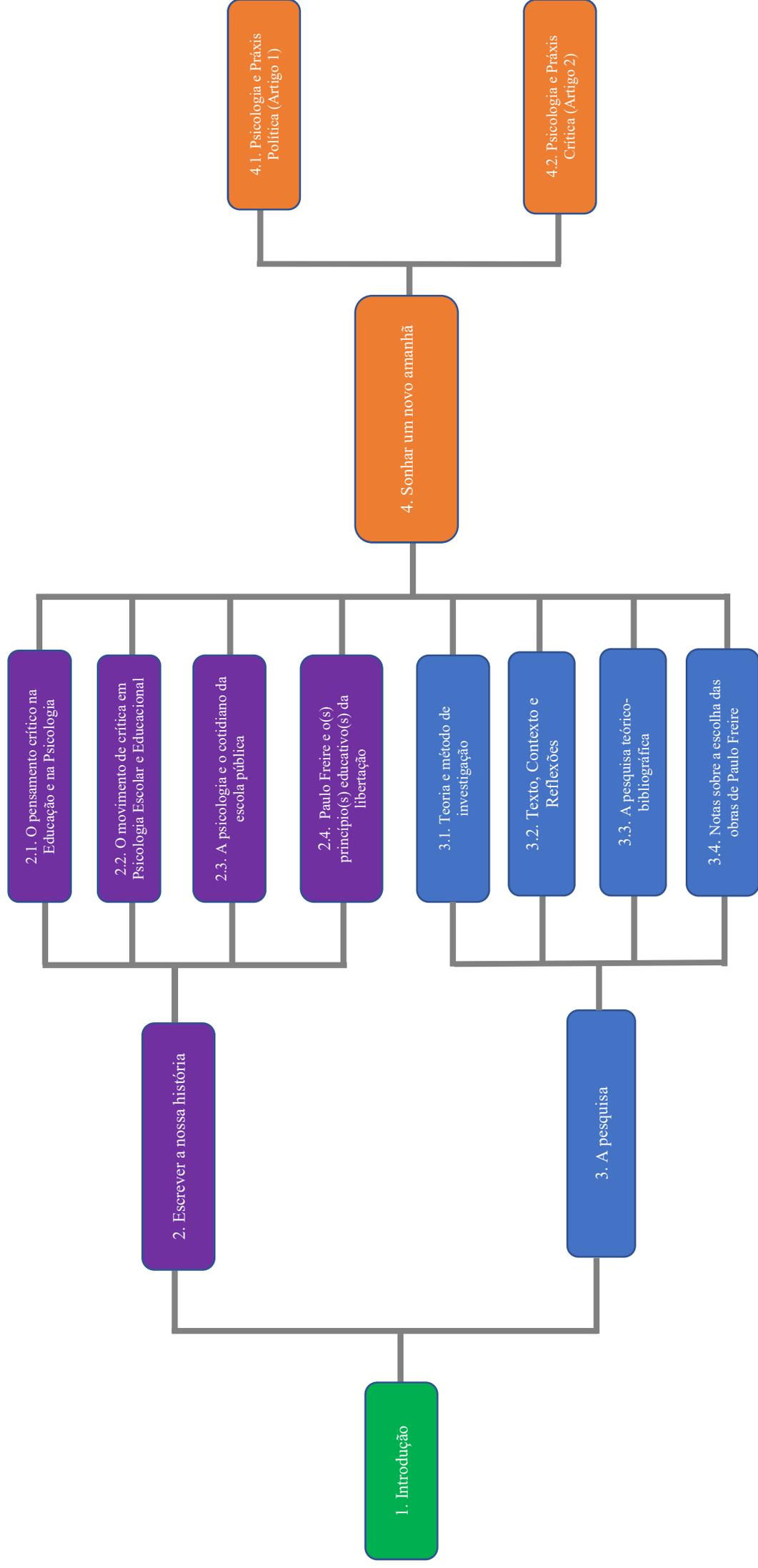


Figura 1:

Estrutura e organização da dissertação

2 ESCREVER A NOSSA HISTÓRIA: PENSAMENTO CRÍTICO, EXERCÍCIO PROFISSIONAL E RAÍZES TEÓRICO-HISTÓRICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL BRASILEIRA

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’ (Cris Pizziment, 2013)³.

A história é feita de retalhos?

Vamos bordando...

O ato de mover-se em retorno ao passado se apresenta uma tarefa um tanto desafiadora, e inquietante também, já que as linhas de histórias que costuraram o hoje (presente que vivemos) configuram continuidades e descontinuidades na construção da realidade e do saber. Tal processo é constituído por rupturas e repetições, assim como faz-se por momentos de estagnações e avanços teóricos e metodológicos. São histórias de costuras não lineares, feitas de linhas contraditórias, amarrações dialéticas, cujo alinhamento acontece pela forma política de quem as tece. Este tempo presente, momento desde o qual escrevemos, não se configura em sua forma homogênea, muito menos em seu tom idealista, abstrato; o hoje é totalidade feita de retalhos de passados concretos. Um tecido de formação permanente em que “reside a possibilidade de evitar a cristalização

³ Recuperado de: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>

do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento” (Angelucci, Kalmus, Paparelli, e Patto, 2004, p.53).

O movimento da história é feito por homens e mulheres implicados com as condições históricas, sociais, políticas e amorosas concretas, também construindo a partir destes condicionamentos sua existência subjetiva, no ato de movimentá-los, fazendo sua própria história. Por isso, retornar as histórias que “costuraram” a Psicologia Escolar e Educacional brasileira como campo de produção de conhecimento e *práxis* crítica, trata-se, ao mesmo tempo, de uma necessidade epistemológica e de um “brincar” metodológico; pois, “*quem conta um conto, aumenta um ponto*”, expressa a atitude de apropriação pelo pesquisador do exercício de reconstrução da história pelo caminho da invenção. Assim, superando perspectivas que somente a reproduzem, as quais contam estritamente o dito com a mesma tonalidade e escrevem-no com as mesmas palavras, já rabiscadas e ensaiadas em períodos passados, como produto de pesquisadores(as) em condições determinadas (Barbosa, 2012, p.107).

Na invenção de uma história de costuras, esperamos que as linhas e as amarras em construção (inacabadas) aqui tecidas, juntas possibilitem um retorno alegre e esperançoso para aqueles e aquelas que, assim como nós, costuram o hoje como ato de esperar para um outro amanhã (sonho), este constituído de novos retalhos.

Assim iniciado, partimos do entendimento que risca a história como forma pela qual os sujeitos concretos em situações condicionadas criam os meios e os instrumentos de sua vida social, sendo esta constituída pelas suas bases econômica, cultural e política e reproduzida e transformada pela *práxis* de seu modo social de existir. O conceito de história como *práxis* significa que homens e mulheres, como agentes de sua própria história, mobilizam uma ação na realidade concreta tendo, assim, um produto como resultado desta ação criadora, o qual transforma tanto o sujeito como a realidade objetiva.

Por isso mesmo, não há movimentação histórica que se faça sem sujeitos, tampouco estes constroem-se desvinculados dos condicionamentos históricos de sua produção como seres humanos, porque a “história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência” (Chauí, 2008, p.47).

Desse modo, a história humana é um fazer concreto movimentando-se em condições de escolha dos sujeitos - mesmo que muitas destas ocorram sem sua consciência plena -, os quais instauram um modo de sociabilidade e buscam alinhá-lo a instituições concretas, também históricas, como a exemplo da família, das práticas educativas, das instituições religiosas, dos costumes, dos diferentes idiomas, etc. Em consonância, ao estabelecer as suas formas de existência social fixada a essas instituições, tais sujeitos agregam outros modos de sociabilidade pelos quais buscam produzir saberes ou representações que lhes possibilitem as explicações e compreensões para sua vida social e individual, assim como para as relações que estabelecem com as condições naturais e sobrenaturais de existência (Chauí, 2008, pp.23-24).

A história da relação da psicologia com a educação, em território brasileiro, insere-se numa realidade cultural, política e social própria, cuja constituição deu-se alinhada à divisão social de classes, enquanto estrutura material e subjetiva que fundamenta a relação entre os sujeitos, na qual uns poucos - classe dominante - exploram e oprimem uma maioria; em especial os grupos populares, destituídos historicamente de sua condição de dignidade, de humanização e cidadania. Dessa maneira, a compreensão da psicologia brasileira em seu movimento histórico e social, cuja constituição fora atravessada por interesses antagônicos, “síntese de múltiplas determinações, orientada por determinadas concepções de homem e de sociedade e comprometida com posições de classe” (Antunes, 2012, p.46). Implica-nos, enquanto pesquisadores(as), no processo

de identificação e compreensão das contradições próprias da sua produção no transcurso histórico. Alinhado a isso, Patto diz-nos que:

A história das Ciências Humanas, em geral, e da Psicologia, em particular, não se dá acima da história política, social e econômica do lugar em que são produzidas, como se nada tivesse a ver com ela. Não é também uma história que se escreve sobre o pano de fundo da história do país. *A história da Psicologia no Brasil é parte integrante da história brasileira*, é um de seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes (Patto, 2003a, p.31, grifo da autora).

Nesse contexto, verifica-se que a realidade da psicologia brasileira se constituiu pela movimentação histórica da sociedade brasileira em que os conflitos de classes e territoriais moveram-se pelo racismo, produto bárbaro da escravização dos povos originários e do povo preto; pelo machismo, sexismo e a misoginia, formas tacanhas de controle da existência plena das mulheres e de suas corporalidades - atualmente expressos em sua insistência por desvalidar politicamente a luta feminista. Também se alicerçou no patriarcado, através da justificativa da desigualdade de poder/direitos entre crianças, adolescentes e mulheres, bem como na construção pecaminosa, pela via religiosa cristã, dos corpos dissidentes da comunidade LGBTQIAPN⁴, que se concretizam rotineiramente em atos de exclusão e violência explicitamente cruéis. Cotidianamente temos exemplos da homofobia e da transfobia, práticas de silenciamento da livre expressão pública das diversas sexualidades e identidades de gênero.

É esse o “chão” sobre o qual se construiu a ação histórica da psicologia na realidade educacional brasileira, muitas vezes utilizada como instrumento científico justificador das desigualdades sociais, de gênero e do racismo (Patto, 1999, 2004, 1990/2022). Assim como necessário saber para legitimação das regalias e do poder

⁴ Designa a população composta por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Panssexuais, Não-Binária.

econômico, social e político da classe dominante e do sistema capitalista como modo de (re)produção da existência social.

Por essa razão, o retorno histórico pode constituir-se enquanto tarefa de desvelamento dos reais motivos e interesses que aproximaram a psicologia, como ciência e profissão, do campo da educação – empreitada esta que muito nos interessa -, pois, como aponta Chauí (2008), é tarefa da ideologia ocultar a realidade social, através do movimento de saberes ou representações que tendem a esconder dos sujeitos o modo concreto como as relações sociais se engendram. Segundo ela, também é tarefa da ideologia “maquiar” a origem das formas sociais pelas quais se fundamentam tanto a exploração econômica como a dominação política. Os efeitos desta última veem-se na estrutura social machista, sexista, patriarcal, em atos concretos de homofobia, transfobia, racismo e violação dos direitos das crianças/adolescentes. Em suma, através da ideologia, os dominadores buscam as condições sociais reais para justificar a exploração e a dominação de indivíduos e grupos, legitimando-as com ônus da verdade e da justiça. E, não raro, algumas teorias psicológicas eram utilizadas ideologicamente na justificação da dominação e opressão para manutenção do *status quo* capitalista.

Entretanto, sublinha-se que como sujeitos reais que produzem, reproduzem e transformam, pela práxis do seu agir, as suas relações sociais e as instituições historicamente determinadas, os homens, as mulheres e as crianças poderão pela sua existência história superar uma perspectiva da ideologia como “poder absoluto”, isto é, como modo de existência a-histórico e imutável, cujo motor coloca-os como produto/produtor alienado da sua realidade concreta. Essa superação acontecerá tanto por atitudes radicais – segundo Chauí, podemos concebê-las como atitudes revolucionárias - quanto por atitudes de transformações parciais, como resposta às limitações históricas impostas a indivíduos e grupos em períodos específicos da história (Chauí, 2008).

O movimento histórico de crítica à/na/da Psicologia Escolar e Educacional brasileira, o qual costurou-se por muitas mãos⁵, situa-se em processos de continuidade/descontinuidades, de rupturas e avanços teórico-metodológicos. De críticas internas e na manutenção de práticas conservadoras, tanto quanto constituiu-se como um campo de saber e ação profissional contraditórios.

Assim posto, pretendemos, ao longo dos tópicos que se seguem, apontar elementos conceituais e da práxis da história da relação das(os) psicólogas(os) com a educação que costurou críticas aos interesses conservadores de uma psicologia e de uma educação inseridas numa sociedade capitalista dependente e colonizada, desvelando, desta forma, um saber-fazer da ciência psicológica nos contextos educativo-escolares alinhado à ideologia dominante. Tal histórico de crítica interna da PEE, sublinha-se, nos revela ora opções revolucionárias (mudanças radicais) e transformações parciais em diálogo com as lutas e interesses das maiorias populares.

2.1 O pensamento crítico na educação e na psicologia: contribuições históricas

(...) fazer a crítica do chão social em que estão inseridas as ideias e concepções da Psicologia torna-se também um exercício de elaboração do seu passado (Patto, 2021, p.13).

O que a história nos conta sobre as movimentações críticas da psicologia escolar e educacional? Segundo Patto (1984/2022) a escrita do percurso histórico das ciências naturais, das ciências humanas e sociais, em especial, da história da psicologia, orientou-se por uma particularidade de construção deste percurso, sobretudo, quando se retrata as formas pelas quais se realiza a exposição de sua trajetória história. Com isso, a autora

⁵ Aliás, sublinha-se, mãos de mulheres pesquisadoras e professoras engajadas, comprometidas com o avanço político e social da área e interessadas com o desenvolvimento de novas bases epistemológicas para a práxis psicológica na educação

assinala que, como regra, essa exposição assumiu o tom descritivo, ou seja, deu-se relevo, de maneira estrita, a nomes, datas e ideias que se desenrolam num fluxo cronológico, configurando-se, assim, numa abordagem de estudo historiográfico "menos férteis e mais enganosas de fazer a história das ciências", afirma ela (p.119).

Em contraposição, a autora destaca uma outra abordagem de estudo da história, na qual há uma maior preocupação com as articulações históricas de produção das ideias, quer dizer, uma análise de como a história se constitui por elas, e menos pelo estudo que se contenta, simplesmente, com nomes, datas, ou mesmo, os sistemas. Patto (1984/2022) acredita, assim posto, que através desta perspectiva historiográfica será possível uma *análise crítica* dos caminhos tomados pelos diversos campos científicos.

Essa colocação é interessante para entender como a tarefa de contar a história, em chave científica, também deve fazer-se uma tarefa de crítica permanente. Numa visão marxista, conforme a autora citada, pode-se constatar que a consciência é determinada pela vida social, impregnando-se das mudanças atravessadas por esta ao longo do percurso histórico. Isto equivale a dizer que “em distintas situações históricas é distinta a vida social e, conseqüentemente, a consciência. Para Marx não há, portanto, uma consciência natural subjacente, a consciência não está apartada do homem, embora, na alienação, possa parecer estar” (Patto, 1984/2022, p.122).

As condições sócio-históricas que possibilitaram à psicologia a tarefa desafiadora - embora necessária a todo campo de produção de conhecimento - de revisão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que deram sustentação as práticas desenvolvidas no campo da educação ao longo do tempo, e aos modos conceituais de leitura e compreensão da realidade educacional brasileira, apresenta-nos, dentre outras questões, a exitosa autocrítica das pesquisadoras e professoras da área em questão. Essa autocrítica, produto de um processo de reflexão permanente, direcionou-se

à investigação da perspectiva de classe e dos interesses intelectuais que constituíram um campo de saber científico e prática profissional determinados. Ambos, na suposta neutralidade e do caráter apolítico de sua constituição histórica, alinharam-se à manutenção da ordem econômica vigente, isto é, como perspectiva conceitual que legitimou a sociabilidade capitalista e o modo de produção e reprodução do capital como basilares para as formas de pensar e de criação das condições de existência humana.

Nessa direção, Patto (2000/2022), como expoente dos momentos incipientes desse percurso de crítica, mostra-nos que a psicologia presa em seu *especialismo*, historicamente determinado, constituía-se antes e durante a década de 1980 como instrumento científico de fragmentação e reificação do conhecimento. Por isso que o exercício de autocrítica que essa pesquisadora empreendeu, seja ao buscar a reflexão teórico-epistemológica das bases de sustentação da psicologia como ciência e profissão, criticando-a como instrumento de desvelamento do modo de produção capitalista em seu instrumental teórico e técnico, seja ao situar o conhecimento psicológico enquanto produto de sua práxis, Patto (2000/2022), em síntese, mostra-nos o *compromisso de classe* que fez parte das teorias que a psicologia produziu ao decorrer do tempo. Segundo ela, tais interesses de classe entendidos como "constitutivos de conceitos, de sistemas de conhecimento e de métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis" (2000/2022, pp.109-110).

Em consonância, Patto (2005/2022) nos apresenta uma compreensão do termo "crítica" que vai reorientar tanto suas pesquisas e reflexões conceituais, como é marca histórica do que veio a se produzir desde as suas contribuições ao campo da psicologia escolar/educacional. A autora demarca que o conceito de crítica compreende o caminho para a desvelamento do compromisso que estrutura o conhecimento, o qual não dispensa o trabalho histórico, move-se em busca das raízes materiais e teóricas que o construíram.

Assim, constitui-se numa efetiva tarefa de fazer crítica, e não a tarefa crítica que recusa um conhecimento em nome outro; noutras palavras, trata-se de uma concepção de crítica que se alia à história. Conforme a autora, essa concepção crítica da histórica revela a "contribuição trazida pela teoria marxista a uma forma de escrever a história" (p.105), e, por outro lado, demonstra-nos que a escrita crítica da história da psicologia é, de acordo com a autora, "portanto, compromisso ético-político com esta ciência e profissão (p.107).

Esse processo de crítica interna oportunizou uma mudança de perspectiva teórico-epistemológica que resultou num novo momento histórico para o referido campo psicológico. Barbosa (2011, 2012) nomeia-o de *o período da crítica (1981-1990)*, no qual "muitos teóricos passam a criticar o foco na criança, no educando, no olhar que enfatizava o desenvolvimento individual e a utilização de instrumental psicométrico, psicanalítico ou a teoria da carência cultural" (2012, p.170). Dentre estes teóricos, melhor pontuando, estas teóricas - pois tivemos fortemente o protagonismo das mulheres pesquisadoras na história da área em questão -, destaca-se a pensadora Maria Helena Souza Patto, expoente do movimento de crítica da área - como já sublinhado e já dialogado com ela até então -, através da crítica lúcida e contundente presente em sua tese de doutorado em cujo título escrevem-se as seguintes palavras *Psicologia e Ideologia: Reflexões críticas sobre a psicologia escolar*; seu texto de doutoramento data de 1981.

De acordo com Viégas (2023) "Patto deixou-se rasgar; e se intensificou o desejo de novas costuras" (p.54). Conrado Ramos (2011), por sua vez, ressalta que Patto "sabe, como poucos, apontar para o mal-estar que muitas vezes uma Psicologia tenta encobrir para manter intactos seus compromissos com a dominação" (p.503), e conclui destacando que a psicologia, "bela adormecida que já foi, tem na obra de Maria Helena um de seus mais quentes amanheceres" (p.503). No que toca às palavras⁶ de Ecléa Bosi (2022, pp.7-

⁶ Ecléa Bosi escreveu o prefácio do livro oriundo da tese, da qual esteve como orientadora de Patto. Tal livro têm como título *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, datado de 1984.

11), “desvendar a face ideológica nua e crua de certas doutrinas psicológicas e educacionais é um dos alvos prediletos” de Patto, em cuja valentia como trabalhadora intelectual "leva pelas suas mãos duras e generosas tanto a pesquisadora quanto a ensaísta que nasceu com ela". Esta última acrescenta ainda que,

Maria Helena, temerária, você não temeu o risco dos lugares tão distantes das salas da academia. Ao contrário, você foi ao encontro deles. E foi a partir deles que se armou a sua visão crítica da psicologia moderna. Este livro é mais que uma tese, é a radiografia de uma procura. É a busca, às vezes insofrida, daquele espaço quente onde o psicólogo cruze com o crítico social, o educador se encontre com o militante político, o terapeuta aperte as mãos do líder sindical ou da animadora de comunidade (Bosi, 2022, pp.7-11).

Na tese de Patto, conforme Barbosa (2012), perscruta-se a “prática existente no serviço de Psicologia escolar da prefeitura de São Paulo, principia uma série de críticas ao que era desenvolvimento em serviços semelhantes” (p.118). Nela surge uma mudança “provocada pela crítica da autora ao pensamento tradicional que até então era dominante (...) no que se refere ao *objeto de interesse*, às proposições das *finalidades* e também aos *métodos e técnicas* de atuação nesse contexto” (Barbosa & Souza, 2012, p.170). Segundo Viégas (2023), esta obra "encerra apontando possíveis caminhos para a transformação teórico-prática da psicologia escolar" (p.57). Quais os caminhos tomados, as finalidades e denúncias lançadas com a crítica inaugurada por Patto? Deixemo-la nos dizer:

Partindo da crítica da psicologia instrumental (do conhecimento psicológico como dimensão da consciência necessária da sociedade, isto é, da consciência das classes dominantes), este trabalho pretende colaborar na elaboração permanente de uma psicologia crítica (de um conhecimento psicológico enquanto dimensão da consciência possível da sociedade, ou seja, da consciência das classes exploradas), capaz de situar historicamente seu próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social. À psicologia como técnica, comprometida com uma classe social específica — a dominante, material e espiritualmente — é preciso opor uma psicologia que, embora focalizando especializadamente os processos psíquicos, não perca de vista a totalidade social concreta que lhes dá sentido (Patto, 1984/2022, pp.14-15)

Tais reflexões, e seu conteúdo de denúncia, apresentam-se como marco histórico para o movimento crítico em psicologia escolar/educacional, a partir do qual tornou-se insustentável atuar, desenvolver pesquisas e produzir conhecimento nas mesmas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas sobre as quais Patto elaborou suas críticas. Isso ajudou a criar as condições materiais de apropriação e superação de um modelo hegemônico de pensar e fazer psicologia, tanto quanto psicologia na educação, em território brasileiro (Antunes, 2003, 2008; Barbosa, 2011, 2012; Barbosa & Souza, 2012; Brasil, 2015; Meira, 2002, 2003; Negreiros et al., 2020; Souza, 2009, 2010, 2018, 2022; Souza, Checchia, Gonçalves, & Barone, 2023; Tanamachi, 2002; Tanamachi, Souza, & Rocha, 2002; Viégas, 2023).

Assim posto, tentaremos, a seguir, um esboço das concepções críticas trazidas pela tentativa das pesquisadoras da área com o processo de construção de novos pressupostos teóricos de compreensão da educação e da psicologia, bem como realizaremos um retorno pelo chamado “movimento de crítica”, tanto em seu início, datado da década de 1980, como no período de reconstrução, nos anos 1990, revelando os elementos históricos que subsidiaram a constituição de uma perspectiva crítica para o campo da PEE.

a) Elementos para uma concepção crítica de Educação

(...) uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser
(Meira, 2003, p.17).

A partir dos estudos de Meira (1997, 2002, 2003, 2012) o processo de constituição de concepções críticas acerca da educação mostra-se um exercício permanente de

"elaboração teórica", por meio do desenvolvimento de, pelo menos, três questões que considera fundamentais para a tarefa da crítica. São elas:

Primeira Questão - A relação entre educação e sociedade;

Segunda Questão - A educação como realidade histórica e multideterminada;

Terceira Questão - O papel social da educação.

Em seguida, tentaremos resumir as considerações trazidas pela autora.

A primeira questão mostra-nos a importância de construção de elementos teórico-críticos necessários para pensarmos as relações que se estabelecem entre o campo educacional e a sociedade sobre a qual se erige. Deste modo, uma visão crítica da educação desvela seus interesses como instrumento social para a produção e reprodução da ordem social capitalista.

De acordo com Meira (2002), se a concepção liberal decretou o papel autônomo da Educação frente à sociedade, deste modo, incutindo nela a função de remediar as distorções sociais. E, se as concepções crítico-reprodutivistas elaboram críticas ao papel da educação como mecanismo de reprodução da sociedade. Em contraposição, essa autora vai afirmar que a concepção denominada "Histórico-Crítica" pôde oportunizar as condições teóricas em cuja revisão fosse possível a superação, por um lado, da relação direta e mecanicista, assumida pelas concepções crítico-reprodutivistas, entre o campo educativo e a sociedade na qual se insere. E, segundo a autora, a defesa, por outro lado, da "possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social" (p.46).

Em relação à segunda questão, Meira aponta que é necessário aliarmos uma consideração crítica da Educação com uma compreensão ampliada da sua forma multideterminada como fenômeno concreto, pois, segundo ela, a "educação é socialmente determinada de forma dialética e contraditória" (2003, p.17). É nesta direção que as(os)

psicólogas(os) escolares/educacionais podem construir a condição histórico-social necessária à uma práxis transformadora através da sua ação educativa. Nas palavras da autora, tais elementos teórico-críticos constituem-se em “(...) uma condição necessária à clareza da leitura política e teórica sobre os fenômenos com os quais irá trabalhar, o que não significa que ele possa ou mesmo deva atuar em direção a todas essas determinações” (Meira, 2002, p.46). Esse conhecimento crítico oportuniza que os(as) profissionais de psicologia, com fins a atuar em cenários educativos, consigam não somente centralizar sua prática profissional de forma adequada em “determinadas áreas de intervenção, percebendo-as como parte de uma totalidade, como ainda fazer dos outros profissionais da Educação interlocutores reais e solidários (p.46).

No que tange à terceira questão, Meira (2002) nos diz que um esforço crítico da Educação nos coloca frente a frente com a atividade importante de recolocá-la como momento primordial no processo de socialização do conhecimento, o qual se acumula historicamente. E, citando Saviani (1987, apud Meira, 2002), para o qual, segundo a autora, a educação pode constituir-se em território social, isto é, em local de potencial socioeducativo, por meio do qual a classe trabalhadora consiga apropriar-se do saber, cuja destituição deu-se como produto sistemático das classes dominantes. A autora citada acrescenta ainda que "por diferentes mediações, a Educação no espaço que lhe é próprio pode cumprir sua função política emergindo como um instrumento de luta e conscientização" (p.46)

Por fim, essa autora afirma que as(os) psicólogas(os) escolares devem buscar um pensamento crítico acerca da Educação, apropriando-se dele, alinhando-o às suas particularidades como campo de saber e prática determinados. Só, assim, tais profissionais poderão sustentar uma definição mais nítida sobre o seu exercício profissional nos diversos contextos educativo-escolares, através dos quais consigam

estabelecer uma reflexão primordial e rigorosa sobre o papel social da escola e, sobretudo, sobre as condições que levantam obstáculos ou dos elementos que favorecem seu exercício profissional com justeza.

Essas realizações só serão possíveis, pondera Meira (1997), 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, engajem-se por meio de ações verdadeiramente críticas como instrumentos de transformação. Em congruência, a autora constata que "falar de Educação e cidadania é, sem dúvida, falar de um novo compromisso da Psicologia com o intuito de alcançar uma clareza política e filosófica que nos auxilie a refletir sobre as nossas próprias finalidades" (Meira, 2002, p.47). O que significa reconhecer que, como agentes sociais, cuja inserção dar-se num processo permanente de conscientização política, posicionemo-nos enquanto profissionais a favor da busca contínua por uma sociedade mais humana, bem como na defesa de uma educação como meio real para humanização dos sujeitos.

b) Elementos para uma concepção crítica de Psicologia

Em diálogo com as colocações anteriores, Meira (1997, 2002) afirma que tanto as reflexões postas a respeito do termo "crítica" quanto da perspectiva histórico-crítica de Educação assinalam a tentativa de compreender tanto os fenômenos humano-sociais como a educação em sua totalidade. Essa autora vai acrescentar que, embora haja uma confluência em tais perspectivas teóricas na leitura desses fenômenos, chama nossa atenção para que isso não signifique que estas teorias sejam "simplesmente somadas ou justapostas às diferentes proposições teóricas da Psicologia, ou seja, elas implicam uma série de rupturas filosóficas e teóricas" (2002, p.47).

Através da busca de elementos teórico-críticos de base marxistas, ela defende que uma concepção crítica de psicologia deve conseguir explicitar, de um lado, a relação entre

indivíduo e sociedade, de outro, a função empreendida pelos sujeitos no processo histórico. Meira (1997, 2012) considera que a partir, especialmente, da década de 1980, pode-se dizer que o chamado "movimento de crítica" vem mostrando consolidação no interior da psicologia, o qual, dentre outras coisas, desvela o compromisso deste campo como ciência e profissão que respondeu – e ainda responde, de forma sutil - às finalidades do capitalismo como modo de produção e reprodução social. Entretanto, alerta-nos a autora que somente desvelar as estruturas conversadoras da psicologia não garante que o pensamento crítico se desenvolva; posição com a qual nos aliamos para, não somente, problematizar o modo como a crítica tem sido apropriada em tempos atuais, mas, e sobretudo, avançar-la num sentido cada vez mais político, isto é, resgatando e inventando-a em tons crítico-populares.

Em outras palavras, para uma psicologia escolar e educacional cada vez mais alinhada com o pensamento crítico não basta, somente, de acordo com a autora citada, assumir posturas contextualizadas, estas são importantes, mas não suficientes, pois, em tempos atuais, tornou-se "moda" a urgência da compreensão da dimensão sócio-histórica dos sujeitos. O que não é algo tão nefasto, a própria história do movimento de crítica nos demonstra as contribuições dessa mudança de visão.

Todavia, o que Meira (2012, p.15) chama atenção, de forma contundente, é que, em muitos casos, essa postura crítica "não passa de uma adesão sem maiores significados e consequências a uma tendência que tem sido considerada como atual ou ‘moderna’”, e acrescenta que:

É fundamental trazer para o centro das discussões a inconsistência de muitas teorias psicológicas, sustentadas ora por concepções subjetivistas as quais analisam os fenômenos psicológicos como produtos internos do indivíduo, ora por visões objetivistas, que os compreendem como resultados de influências exteriores, limitando-se a um enfoque estritamente sócio político que reduz todos os problemas ao conhecimento e à crítica das relações sociais (Meira, 2012, p.15).

A autora afirma ainda que os interesses históricos dessas teorias são, suficientemente, conhecidos pelas(os) psicólogas(os), dentre os quais, destaca a: a) compreensão descontextualizada e fragmentada do sujeito social; b) negação da historicidade dos fenômenos humanos, através da afirmação extasiada por leituras naturalizantes; c) despreocupação pela desigualdade social; e d) reprodução de teorias e técnicas psicológicas com o tom adaptacionistas (Meira, 1997, 2012).

O que podemos concluir disso?

Meira contribui ao considerar que, tendo como pano de fundo "as lições desta história" de crítica interna, temos à frente a tarefa desafiadora e complexa de avançar em tal processo de crítica e nos implicarmos 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 e multideterminado da relação estabelecida entre indivíduo e sociedade e das possibilidades reais de emancipação humana na sociedade brasileira atual (2012, p.15). Além disso, Meira propõe uma concepção de crítica de PEE, com a qual seja possível encontrar respostas satisfatórias para pelo menos uma das questões posta pela autora, que as considera importantes para as(os) psicólogas que atuam nos diversos contextos educativo-escolares, são estas:

1^a. Se as categorias econômicas determinam e condicionam a existência e as formas de Estado e da consciência social, ou seja, se a instância econômica constitui-se na base da vida social, os homens [e as mulheres] não seriam meros reflexos passivos da infra-estrutura?

(...)

2^a. Se há um movimento do real que é impulsionado pelas contradições sociais, não seria o caso de deixar que a história caminhasse por si só, provocando dessa forma as transformações necessárias? (Meira, 2002, p.49)

Em concordância, Tanamachi (2002) assinala que o encontro da psicologia com a educação, historicamente, tem sido orientado por uma visão dicotômica, num extremo objetivista, num outro, subjetivista, sobre o fenômeno educacional e a relação entre indivíduo e sociedade. Essa visão parcializada da realidade social tem efeitos na desconexão entre uma práxis psicológica e o cotidiano escolar e educacional. Para tanto, essa autora destaca que é necessário desenvolvermos uma concepção crítica que fundamente as relações estabelecidas entre a psicologia e a educação.

Um dos caminhos possíveis para essa finalidade, constituiu-se o alinhamento teórico-epistemológico com os pressupostos da teoria materialista histórico-dialética. Meira (1997, 2012), por exemplo, nos aponta que a construção de um pensamento crítico em psicologia deve preocupar-se, ao menos, com um destes elementos:

- 1 - Uma reflexão dialética;
- 2 - A crítica do conhecimento;
- 3 - Denúncia da Degradação Humana e Defesa da Dignidade da Vida, da Justiça e da Liberdade para Todos os Homens;
- 4 - Uma Concepção Crítica como Instrumento de Transformação Social.

A seguir apresentamos um resumo de cada um dos elementos trazidos acima, cujo conteúdo traz contribuições para as reflexões teóricas empreendidas em nosso estudo.

No que tange ao primeiro elemento da crítica, *Reflexão Dialética*, Meira (2012) preocupa-se com a busca e apreensão do movimento dos fenômenos, de modo a compreendê-los enquanto fatos histórico-sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações, isto é, como fenômenos reais historicamente determinados, cuja transformação possível acontece pelo agir humano. Sendo assim, a reflexão dialética, segundo a autora, "demanda necessariamente tanto uma concepção de história, quanto uma concepção de método científico fundamentados no materialismo histórico-dialético"

(p.16). Isso nos alerta para a questão de que uma produção teórica deve preocupar-se com a necessidade de situar, historicamente, as ideias como produtos das relações sociais.

A partir desta compreensão marxiana de história (constituindo-se material e dialeticamente), tomando como base as considerações da autora em destaque, os sujeitos podem criar a histórica social tanto quanto a sua própria história individual, fazendo-as pelo intermédio das condições concretas que, em concomitância, irão determinar as possibilidades da sua realização e liberdade; o que, de modo dialético, ressalta o papel que homens e mulheres têm no processo de transformação histórico e biográfico, mesmo que, em muitos casos, não aconteça de forma intencional. Conforme Meira (2012), o método materialista histórico-dialético "rompe com os limites estreitos da atividade científica que se reduz a classificações meramente descritivas dos dados empíricos, trazendo a possibilidade de compreensão desse caráter de permanente transformação da realidade social" (p.17).

Em linhas gerais, Meira (2012) argumenta que uma perspectiva teórica mobiliza posturas críticas quando consegue: a) criar condições materiais para transformação do imediato em mediato, b) negar posições ideológicas e as aparências da realidade social, c) apreender o concreto como totalidade e como fenômeno multideterminado, e, por último, quando consegue, nas palavras da autora, d) "articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser" (p.17).

No segundo elemento, *A crítica do Conhecimento*, a autora em destaque considera que a produção do conhecimento resulta da ação de um sujeito determinado e insere-se numa prática social mais abrangente de uma sociedade determinada, pela qual, condicionalmente, se organiza e estabelece seus objetivos. Deste modo, acentua-se o caráter do conhecimento enquanto produto dos interesses de classe, bem como das

relações sociais de produção e reprodução da existência social, mesmo que não dados de forma intencional pelos sujeitos. Meira (2012) conclui afirmando que numa perspectiva crítica é "imprescindível que se empreenda a tarefa de desvelamento ideológico da produção científica, rompendo com o modelo de pesquisa positivista que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico" (p.18).

Como terceiro elemento da crítica, *Denúncia da Degradação Humana e Defesa da Dignidade da Vida, da Justiça e da Liberdade para Todos os Homens*, Meira (2012) mostra-nos que as relações sociais estabelecidas pela classe trabalhadora, em suas atividades laborais, aparecem como processos de reificação, cuja coisificação engendra dominação das pessoas pelas coisas que produzem. Pois, estas últimas movem-se como pessoas, ou seja, as coisas são qualificadas com valor maior do que o das pessoas: “os trabalhadores produzem mercadorias e a si mesmos como mercadorias, que se tornam cada vez mais baratas quanto mais produzem riquezas” (p.20).

Tomando nota da alienação, pela qual vivem os trabalhadores no ambiente laboral - cuja articulação mostra-se uma relação estreita com o processo de reificação da existência humana -, a autora citada disserta que um processo alienador configura uma cisão entre os sujeitos e a sua condição humana. Isto é, a vida e o trabalho, enquanto atividades vitais, transformam-se em mero meio de existência individual. Meira (2012) acrescenta, em tons reflexivos, que a humanidade produziu, ao decorrer do tempo, suprimentos suficientes com fins a garantia concreta de uma vida digna a todos/as. Todavia, no modelo atual de sociedade, nota-se que a “grande maioria dos indivíduos encontra-se submetida a processos de empobrecimento material e espiritual, impedidas de se apropriarem das conquistas que representam o patrimônio humano genérico” (p.20).

A autora referida apresenta, como quarto elemento, a defesa de uma *Concepção Crítica como Instrumento de Transformação Social*, na qual o pensamento crítico é movido em sua constituição necessária como "instrumento teórico fundamental para o processo de transformação social, já que pode desvelar a realidade e indicar as possibilidades de superação socialmente existentes" (Meira, 2012, p.20). Já que as ideias, de acordo com ela, por si só, não transformam a realidade material, muito embora constituam mediadoras por excelência da concretização de ação transformadora pelos sujeitos sociais, contra-argumenta a autora.

Em suma, destaca-se que as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais podem e devem se comprometer com a tarefa histórica de humanização dos indivíduos, que envolve, segundo Meira (2012), uma postura, permanentemente, crítica da realidade na qual se inserem e de compreensão dos modos contraditórios, em justo conflito, através dos quais se opera a formação dos indivíduos na sociedade atual. Enquanto *práxis* enredada pela "dialética histórica", a psicologia pode acentuar o movimento ativo e dinâmico dos sujeitos sociais nos diversos contextos educativo-escolares. Assim, diz-nos a autora que, "é nesta *práxis* que podem se constituir e criar novas formas de objetivação, que preparam e possibilitam novas formas de subjetivação" (Meira, 2012, p.22).

2.2 A construção do pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional: anotações sobre o movimento de crítica (1981-2000)

Uma história das ideias, sem mais nada, é abstração que reforça a concepção de que a Ciência é neutra, de que os conceitos que a integram nada devem à realidade histórico-social em que foram geradas e/ou aplicadas (Patto, 2003a, p.30).

O momento histórico-social que possibilitou o surgimento do pensamento crítico no campo da psicologia escolar/educacional, cujo início como já explicitado é marcado pela obra da Patto (1984/2022), datada de 1981, mostra-nos como pano de fundo um país que “sentia” as dores das feridas latentes deixadas pela ditadura militar (Barbosa, 2011). Mesmo que, paulatinamente, cicatrizadas pelo calor de esperança das andanças públicas dos sujeitos que gritavam, “a pleno pulmões”, pelas eleições “diretas já”, ansiosos pela tomada popular do poder político, e que sonhavam com dias mais democráticos, menos repressivos; dias coloridos de liberdade.

Se a escrita criticamente implicada da história desvela-nos os compromissos ético-políticos de uma ciência e profissão determinadas, sendo um ato concreto - vinculado à uma situação real -, cabe-nos perguntar quais foram as feridas deixadas na psicologia pela ditadura militar. Questionamos, de um lado, se o pensamento crítico apaziguou de maneira mediata⁷, à nível intelectualista, as dores impulsionadas nas(os) psicólogas(os) que viveram esse período da história de nosso país, assim, fazendo-lhes sujeitos críticos de uma realidade social da qual não vivem e pela qual não tem referência concreta, já, que, como “críticos de gabinetes”, não a produziram como pensamento que se “molhou” de realidade. De outro lado, perguntamos se esse momento de crítica possibilitou as condições concretas para (trans)formação radical da psicologia tradicional, a qual se

⁷ Nas palavras de Konder (2008, p.45, grifo do autor), “a experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos).

alinhou historicamente aos interesses de classes, aos anseios de responder com fervor às ideias dominantes, isto é, uma psicologia feita para “servir” as classes “endinheiradas” que conseguem bancar a prestação dos serviços psicológicos.

Se a ciência não é neutra, constatação esta que resulta da crítica histórica, se a escrita, fazendo-se política, mostra as faces de quem a escreve, constatação esta que resulta da crítica teórica e metodológica, neste momento, outras perguntas nos atravessam: a psicologia escolar/educacional, que se construiu desde o chão social e político de mudanças que o país viveu, tomou quais rumos? O movimento de crítica a construiu como ciência e profissão alinhada aos interesses populares? Com as lutas sociais? Através da construção de uma psicologia balizada em pressupostos contra-hegemônicos e dissidentes? Ou fazendo a crítica, na suposta autocrítica, as(os) psicólogas(os) caíram e “deram de cara” com o solo frágil, escorregadio e pobre de uma ciência e profissão que não responde, efetivamente, a questões concretas? Construíram-se, pelo contrário, novos nomes para problemas antigos que justificaram sua existência?

Em síntese, interessa-nos a busca de caminhos que nos aproximem cada vez mais de perguntas como: o que a psicologia construiu concretamente para os grupos populares e oprimidos em se tratando de direitos educacionais? A tarefa da crítica que a psicologia escolar/educacional empreendeu transformou seu compromisso social? Historicamente determinado com as classes dominantes e com a ordem social capitalista. Ou, ao estilo *sommelier*, as(os) psicólogas(os) escolares tornaram-se “especialistas” na apropriação da crítica, provando-a em seus diversos sabores e texturas, deixando-a palatável a comunidade acadêmica, deleitando-se de seus múltiplos sabores, contentou-se com este lugar. Isto é, de consumidoras(es) “especialistas” de perspectivas críticas, que ao pisarem no chão de barro da escola pública, ou mesmo, no piso de cimento ora quente, ora gelado, ora arenoso, não sabem como atuar, veem barreiras e desafios (ditos institucionais) com

seus “tamancos da crítica”, com seus “sapatos de teoria”; insistem, assim, em fazer da escola um lugar de aplicação e operacionalização da crítica, e não de terreno próprio de sua produção.

Deste modo, apostamos que a escrita da história da psicologia numa perspectiva crítica é, necessariamente, compromisso ético e político em fazê-la ciência e profissão feita de chão popular. Em outras palavras, a escrita da história da Psicologia “em chave crítica é, portanto, compromisso ético-político com esta ciência e profissão” (Patto, 2005/2022, p.107). Sem isto, como mero espectadores as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais continuarão fazendo a crítica histórica pelo olhar dos que não vivenciam o chão popular das escolas do nosso país. Tanto quanto não se arriscam em fazê-la “a pés descalços”, logo, podem se tornar amigáveis de uma suposta crítica que reproduz, suavizando, a fala dos opressores.

Assim, implicantemente, iniciado, Souza (2009, 2010, 2018) nos mostra que as discussões que principiaram na década de 1981 resultaram na revisão teórico-epistemológica do papel da psicóloga(o) como profissional inserida(o) numa realidade contraditória. O que se constituiu no “pontapé” inicial para a defesa da necessária ruptura/superação dos referenciais teóricos de compreensão das demandas escolares, tendo como preocupação a qualidade das ações pedagógicas e dos serviços prestados à rede educacional.

Tal cenário de crítica se consolidou como teoria interior da PEE, seja no campo da pesquisa teórica e de campo, quanto da reflexão autocrítica sobre a formação de profissionais de psicologia para atuar nos diversos contextos educacionais e escolares. Essa autora considera, de forma alegre e esperançosa, que temos no interior da psicologia escolar e educacional um conjunto de produção fruto de intervenções e pesquisas que imprimem uma síntese de rupturas e avanços, a saber: a) rompimento com as práticas de

culpabilização e individualização das demandas escolares; b) construção de novo instrumental para o processo de avaliação psicológica; c) novos parâmetros de compreensão da queixa escolar; d) novas articulações de ações de ensino tanto na formação de professores quanto de profissionais de saúde. Souza (2009) constata que, efetivamente, construiu-se um movimento crítico na área em pauta, tanto no campo da atuação profissional quanto no âmbito de formação de psicólogas(os) para atuarem nos diversos cenários educativo-escolares.

Esse movimento de crítica do/no campo da PEE iremos expô-lo, de maneira breve, através da organização de dois momentos históricos importantes para a área, a saber: a) O movimento de crítica à Psicologia Escolar/Educacional nos anos de 1980; e, b) Os anos 1990: perspectiva crítica e novas formas de pesquisa e atuação no contexto educacional.

2.2.1 O movimento de crítica à Psicologia Escolar e Educacional nos anos de 1980

Como integrante de uma geração de psicólogos que se formou no contexto das discussões do início dos anos 1970 em um Estado sob ditadura militar e que, posteriormente, deu continuidade a essa formação no interior de um Programa de Pós- Graduação e em um Serviço-Escola — no qual, mais intensamente, manifestam-se as críticas à Psicologia que se coloca a serviço do status quo —, não poderíamos evitar o enfrentamento da busca por novos rumos para a Psicologia Escolar e Educacional e também o da reflexão sobre as bases políticas e ideológicas, conceituais e procedimentais da Psicologia (Souza, 2018, p.19)⁸.

É possível dizer, a princípio, que, na década de 1980, manifestou-se, entre as pesquisadoras e docentes da época, críticas à chamada *Psicologia Educacional e do Escolar*. Esta, segundo Barbosa (2011, 2012), até então, se desenvolvera através da

⁸ Trata-se de um relato da professora e pesquisadora, expoente da área, Marilene Proença Rebello de Souza, a qual viveu fortemente as críticas que se lançavam à PEE da época, tanto quanto sentiu as mudanças que se engendravam nos contextos de formação de psicólogas(os) escolares.

manutenção de ações tradicionais de intervenção nos contextos educativo-escolares, muitas das quais ainda baseadas nos modelos teóricos e nas práticas de testagem psicológica, ações de prevenção, psicanálise e educação compensatória.

Em congruência, Souza (2010, 2017, 2018) afirma que essas críticas “racharam as paredes” cristalizadas que sustentavam o argumento (em vigor até então) que reconheceu a predominância dos pressupostos positivistas em relação à compreensão de homem, mulher, criança e das relações sociais; ou seja, do modo positivista⁹ de estabelecer a pesquisa na psicologia, e, em especial, na psicologia em sua relação com a educação. Ademais, essa autora vai acrescentar que o chamado *Movimento de Crítica*, processo este de continuidade e descontinuidades históricas de autocrítica e reflexão teórico-epistemológica da Psicologia Escolar e Educacional, fora resultado das discussões críticas que ocorreram no âmbito acadêmico. Em suas palavras:

A reflexão centrava-se na insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar e Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais essas práticas iam se sustentando historicamente. Além disso, ofereceram importantes subsídios tanto para o desvelamento dos determinantes sociais e históricos que conformam o encontro entre a Psicologia e a Educação quanto para a reafirmação da possibilidade da construção de perspectivas no campo da pesquisa e da atuação profissional que respondam às finalidades da educação (Souza, 2018, p.22).

⁹ Chauí (2008, p.30) aponta que "o lema positivista por excelência é: 'saber para prever, prever para prover'. Em outras palavras, o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social".

Esta autora acrescenta ainda que “essa concepção da prática como aplicação de ideias que a comandam de fora leva à suposição de uma harmonia entre teoria e ação. Assim sendo, quando as ações humanas - individuais e sociais - contradisserem as ideias, serão tidas como desordem, caos, anormalidade e perigo para a sociedade, pois o grande lema do positivismo é: 'Ordem e Progresso'. Só há 'progresso', diz Comte, onde houver 'ordem', e só há 'ordem' onde a prática estiver subordinada à teoria, isto é, ao conhecimento científico da realidade. Se examinarmos o significado final dessas consequências, perceberemos que nelas se acha implícita a afirmação de que o poder pertence a quem possui o saber. Por esse motivo, o positivismo declara que uma sociedade ordenada e progressista deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa de técnicos ou administradores competentes. Em uma palavra, o positivismo anuncia, no século XIX, o advento da tecnocracia, que se efetiva no século XX" (Chauí, 2008, p.31).

Neste cenário, conforme Barbosa (2011, 2012), também surgem discussões quanto aos perigos e violências que se instituem, sorrateiramente, nos pressupostos teóricos e nas práticas que partem da intitulada “Psicologia escolar normativa”, com fins, nitidamente, classificatórios e disciplinadores. A chamada psicologia *do* escolar constitui-se como especialidade que teve como finalidade a "preparação" dos(as) alunos(as) para aceitarem as regras do mercado de trabalho, tendo nas escolas o meio de excelência para ajustamento de seus futuros "bons" trabalhadores, mão de obra lucrativa, que obedecem, que não contestam, e que, se tornarão "máquinas" manipuláveis a ritmos cada vez mais acelerados. Sem dúvida, essa psicologia foi, e ainda o é, alienadora, conservadora e assume, prontamente, o papel de instrumento de ajustamento dos corpos às regras (pre)estabelecidas. Tanto quanto ajusta-se à função de ajustamento dos currículos, como saber (rigorosamente científico) que trouxera contribuições para as práticas educativas, ao instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem, com fins à formulação de respostas satisfatórias às avaliações de prontidão, bem como aos testes que resumem a complexidade da produção do conhecimento à prática de memorização.

Também como resultado deste período histórico, acentuam-se as críticas lançadas aos pressupostos e intervenções que se erigiram com base na *Teoria da Carência Cultural*, a qual fora transportada do contexto estadunidense, nos anos 1970, para o solo brasileiro sem uma devida contextualização e tradução com base nas particularidades de nosso território. Em resumo, os pressupostos desta teoria interpretam as diferenças culturais entre os sujeitos sociais em termos de deficiências individuais. Segundo Souza (2010, 2018) essa teoria - ampla e profundamente criticada pela Patto em suas produções sobre o chamado *Fracasso Escolar* - assumiu a função de justificadora das desigualdades sociais em aparente assimetria cultural, ou seja, "as possíveis deficiências e diferenças

entre indivíduos das classes populares, denominadas de 'cultura da classe baixa', em contraposição à 'cultura da classe média'" (Souza, 2018, p.22).

Com tom de cientificidade, isto é, de uma teoria "das gringa", a teoria da carência cultural reconheceu, deste modo, que as condições desiguais de oportunidade, de acordo com Souza (2018), "fosse parte integrante de uma sociedade complexa e hierarquizada, ao mesmo tempo em que não se questionavam as desigualdades de classe social e o modo capitalista de produção" (p.22). Trata-se, deste modo, de uma psicologia conservadora que, autointitulada científica, com sua arrogância metodológica, teve como "prerrogativa o cumprimento de uma função ideológica de manter os desviantes (em geral identificados entre a classe pobre) normalizados e ajustados" (Barbosa, 2012, p.118). Ainda sobre essa suposta teoria, Patto ressalta que ela:

[...] retomou a explicação da "marginalidade" social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar (Patto, 1997, p.49).

Barbosa (2011, 2012) nos apresenta um dado interessante desse contexto efervescente de movimentações críticas no interior da psicologia. A autora nos diz que mesmo num cenário de rupturas epistemológicas e metodológicas, bem como de movimentações na busca de novos modos de intervenção na educação, constatou-se à época, pelo menos neste momento histórico, um distanciamento do campo da atuação; das condições reais sobre as quais a crítica teria sentido concreto e constituído objeto de

reflexão teórica. Essa distância mobilizou discussões sobre o papel e o compromisso social da(o) psicóloga(o) escolar e educacional nos diversos contextos educativos pelo país. Entretanto, essa autora afirma que se torna necessário estudos/pesquisas - os quais considera ausentes na área até o momento - que busquem as raízes histórico-sociais desse peculiar recrudescimento das(os) psicólogas(os) com a realidade escolar, e, ademais, pontua que, a despeito disso, é fato que isto aconteceu na época.

Partindo disso, essa autora sublinha algumas suspeitas (hipóteses) que, a seu ver, possivelmente expliquem o afastamento significativo das(os) profissionais de psicologia dos contextos materiais da educação escolar. Ela conjectura que esse fato histórico encontra sua justificativa no contexto sociopolítico posterior, nos anos que se seguiram ao término do longo e assustador período da Ditadura Militar (1964-1985), isto é, nas transformações que o país vivia com, dentre outras questões, “a fase da redemocratização, da reivindicação pelas eleições diretas para presidência, de construção do processo constituinte, de novas legislações e de formas de funcionamento em um regime democrático, entre outros” (Barbosa, 2012, p.119).

É possível pontuar que esses fatos históricos respondem, em parte, as questões que levantamos no tópico anterior. Em resumo, lá questionamos o sentido real da crítica construída no interior de uma psicologia, como ciência e profissão, que não só nasceu, como desenvolveu-se alinhada aos interesses das classes dominantes, respondendo aos compromissos da sociabilidade do capital. Naquele momento, lançamos perguntas que, em síntese, constituíam-se, num exercício de autocrítica pelo qual nos indagávamos sobre os reais compromissos populares do nosso campo de saber na garantia dos direitos educacionais e sociais das maiorias esfarrapadas deste país, especificamente, durante essas movimentações críticas. Assim, questionamos se estas últimas, em verdade, construíram-se com os grupos populares, isto é, se o movimento crítico no interior da

psicologia que se lançavam aos contextos educativo-escolares (dizíamos) fez-se de “chão”, retornou à realidade concreta e transformou-se em instrumento de libertação desses sujeitos dos contextos de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa.

Em outros termos, questionávamos uma crítica que, mesmo que feita entre os muros inalcançáveis das universidades, tivesse sido voltada para as mulheres, homens e as crianças comuns, como conhecimento que contribuísse para desvelamento das condições materiais de uma educação, de uma escola e de um processo ensino-aprendizagem numa sociedade repartida em classes, com lamentáveis cenários de desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Em um país que sagrava pelo recente cenário político totalitário, que se engendrou pelo silêncio de muitos em prol da voz autoritária de uns poucos que quer ser servido e ouvido, sem contestação.

A questão colocada nestes termos ainda não se configura na radicalidade do dilema que escrevemos, ao perguntarmo-nos se a crítica lançada pela psicologia em tal momento histórico bebeu das “águas populares”, fez-se *A* voz dos oprimidos, isto é, uma crítica feita com eles e elas, constituída fundamentalmente com vozes populares. Ou mesmo, se a crítica lançada pela psicologia *aprendeu* (no período histórico em questão) com a luta cotidiana das comunidades indígenas e quilombolas pelo direito de existir, com a resistência do movimento estudantil por uma educação feita de gente; do povo preto, cansado de pedir dignidade, pisoteado pelo racismo cujas armas coloniais “pistolam” com balas brancas os seus companheiros; se *aprendeu* com a marcha dos desempregados, das mulheres, dos sem-terra; se *aprendeu* com o grito inaudível da panela vazia dos que têm fome, com os corpos espancados em praça pública dos(as) que só escolheram amar, só desejavam viver a vida livres das “algemas” do patriarcado e da cisgeneridade e heteronormatividade perversa.

Colocações desafiadoras, embora importantes para as nossas reflexões, já que o fato constatado pela autora referida nos mostra, parcialmente, que a crítica lançada pela psicologia não aprendeu com os movimentos populares presentes na escola pública, não se deixou molhar de chão, não fez a crítica histórica *com a* realidade sobre a qual se erigia. Naquele momento, pelo menos, pode-se dizer que o movimento de crítica “trancou-se” nas paredes supostamente “seguras” dos ambientes acadêmicos e intelectuais para construir sua intitulada “perspectiva crítica”, já reconhecida entre as(os) pesquisadores(as) do campo, e da época; movimentando-a entre os(as) historicamente privilegiados de acesso às “poltronas” universitárias.

Assim posto, não seremos injustos com as transformações possibilitadas por essa crítica de “gabinete”, de congressos, de artigos, de círculos e debates acadêmicos. O que queremos dizer, com este breve esboço é que ela, em resumo, foi necessária, mas não suficiente para instaurar no seio do cotidiano educacional e da sociedade brasileira às suas proposições críticas. Vamos ao próximo momento da crítica, a década de 1990, na qual a crítica mostra-se reconhecida no campo da psicologia escolar e educacional, e principia, consolidar-se para buscar caminhos mais esperançosos para as questões colocadas.

2.2.2 Os anos 1990: perspectiva crítica e novas formas de pesquisa e atuação no contexto educacional

Como explicitado anteriormente, o movimento de crítica ergueu-se pela autocrítica das opções teóricas, epistemológicas e metodológicas de uma psicologia que se inseriu no campo da educação comprometida com os interesses de classe. Tanto quanto pela crítica que mobilizou reflexões internas, pelas quais foi possível o desvelamento das bases frágeis das práticas e conceitos psicológicos como resposta às questões concretas da realidade educacional brasileira (Antunes, 2003; Meira & Antunes, 2003, 2008).

Desse modo, podemos dizer que tais movimentações críticas, empreendidas no interior da psicologia escolar e educacional, prepararam o caminho para a reconstrução urgente da área, porque conseguiu disponibilizar elementos histórico-críticos que fossem suficientes para nos apresentar, de forma contundente, as condições sociopolíticas de sua produção. Isso possibilitou a constatação de (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, além de reafirmar a possibilidade de construir perspectivas teóricas e de atuação mais adequadamente alinhados aos interesses emancipatórios da escola, tanto quanto da prática educativa.

A partir da sua experiência como pesquisadora, Souza (2018) ressalta que tal movimento de crítica reorientou-a, e as demais pesquisadoras da área, a investigar a escola desde uma vertente histórico-crítica, o que viabilizou, segundo ela, “a compreensão do fenômeno educativo. 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).

Barbosa (2012) intitula este período histórico de *A Psicologia Educacional e Escolar e a Reconstrução (1990-2000)*, que se caracteriza por ser um momento em que a área cria as condições para a ressignificação do seu lugar como produção de conhecimento e campo de atuação profissional; “é nessa época que podemos dizer que há a tentativa de superação da década da denúncia para a construção de novos parâmetros de pesquisa, formação e atuação em Psicologia educacional e escolar crítica” (p.120). Essa historiadora vai pontuar um conjunto de mudanças que aconteceram neste período de reconstrução, as quais podem ser assim resumidas:

a) O crescimento de trabalhos científicos que contemplam diversas temáticas e campo de ação;

- b) O aumento significativo de produtos bibliográficos, a exemplo de livros, artigos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, cartilhas informativas, etc.;
- c) A emergência das nomenclaturas "Psicologia Escolar" ou "Psicologia Escolar Crítica" que se configuram nos termos mais utilizados no momento em questão;
- d) O interesse pela realização de ações e intervenções no interior das escolas;
- e) A discussão acerca da necessidade da prestação de serviços de psicologia que acolham todos os atores e atrizes escolares.

Barbosa (2011) acrescenta que a produção teórica em psicologia escolar e educacional vai se balizar na contramão da reprodução acrítica de temas, práticas e conceitos advindas de países estrangeiros, situando as próprias(es) pesquisadoras(es) e profissionais da área como agentes de construção teórica e reflexão crítica. Ademais, nota-se a perspectiva histórica para a construção de uma outra prática profissional, cuja inserção nos processos educativos e na dinâmica das relações estabelecidas no interior das diversas escolas possa revelar, dentre outras dimensões, a superação do seu passado de práticas individualistas e culpabilizantes, de teor fortemente medicalizante frente às queixas escolares (Costa, Damasceno, Fonseca & Negreiros, 2019; Teles & Viégas, 2023)

As contribuições teóricas, epistemológicas e metodológicas advindas das leituras de referenciais marxistas, por meio da apropriação da concepção materialista histórico-dialética da realidade, bem como dos estudos de concepções teóricas histórico-críticas, possibilitaram às(aos) psicólogas(os) as condições filosóficas para análise das raízes ideológicas de termos como "problemas de aprendizagem", "dificuldades de aprendizagem", "criança-problema", "distúrbios de aprendizagem", "criança carente cultural", "família desajustada". Conforme Souza (2018, pp.23-24), tais referenciais teórico-críticos descentralizaram o foco de análise do indivíduo, movendo-a para o cotidiano escolar e às "relações institucionais, históricas, psicológicas pedagógicas e

políticas que constituem o dia a dia escolar, bem como para os indivíduos que participam ativamente nesse contexto, ou seja, do processo de escolarização”. A autora ainda acrescenta a teoria helleriana de vida cotidiana, cuja contribuição, "por sua vez, permitiu, dentre outras possibilidades, analisar o conjunto de atividades, caracteristicamente heterogêneo, empreendido e articulado por sujeitos particulares”.

Partindo de pressupostos sócio-históricos e de concepções histórico-críticas, Meira (2003), por sua vez, traz contribuições interessantes para as(os) psicólogas(os) escolares que desejam alinhar-se a perspectivas críticas de homem, mulher, criança, escola, educação, processo ensino-aprendizagem, etc. Essa autora assinala que "não há indivíduo plenamente desenvolvido sem a aquisição dos resultados da experiência histórica acumulada pela humanidade implica na compreensão da necessidade primordial da ação da escola" (p.57). Tal compreensão da especificidade e natureza da educação, diz-nos a autora, pode fornecer subsídios teórico-epistemológicos necessários para a consolidação também da natureza e especificidade da práxis psicológica na educação. E, assim, conforme Meira (2003, p.57) a "finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior", noutras palavras, afirma essa autora que cabe às(aos) psicólogas(os) o papel de contribuir com o intuito que a escola cumpra o seu papel no processo de ensino-aprendizagem do saber científico e de formação crítica.

Por fim, gostaríamos de destacar alguns marcos históricos desta época, na qual a psicologia escolar e educacional reconstruía suas bases teóricas e práticas. Segundo Barbosa (2011, 2012), datam do período em questão a criação de uma entidade nacional que intuiu ser espaço político e institucional de colaboração e de comunicação em rede entre as(os) psicólogas(os) que atuavam no campo da educação. Neste fluxo, trata-se da criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e do

seu respectivo periódico científico, ambos datam do ano de 1990, os quais foram resultados da realização, neste mesmo ano, do primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), cuja realização, desde então, ocorre bianualmente e tem a finalidade de reunir as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais das diversas regiões do país.

•••

Em suma, podemos constatar que o movimento de crítica (1981-2000) se constituiu num momento histórico importante para o campo da PEE, por meio do qual foi possível a construção de uma perspectiva crítica para pensar/fazer a psicologia nos diversos cenários educativos.

Para a "virada do "século", Barbosa considera que compete aos futuros pesquisadores(as) o estudo da história deste novo período para a área em questão. E reconhece, com base nas contribuições da sua pesquisa de doutorado (Barbosa, 2011), que nos encontramos ainda em um período de "reconfigurações, olhando para nosso passado tentando avaliar o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas no futuro" (Barbosa, 2012, p.120). Como explicitado nas reflexões anteriores, nossa trajetória histórica, enquanto campo de saber e prática profissional, orientou-se, ora por teorias e práticas em uma perspectiva tradicional em psicologia escolar, ora por novas proposições teórico-práticas orientadas por posições críticas.

Em síntese, consideramos que esse posicionamento crítico se desenvolveu a partir do questionamento à clássica relação estabelecida entre a psicologia e a educação, reverberada pelas implicações que a teoria marxista e sua perspectiva materialista histórico-dialética inaugurava na ciência psicológica. Em outras palavras, "a emergência do materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método é a característica

estruturante do projeto que vem construindo e consolidando a Psicologia Crítica” (Moreira & Guzzo, 2016, p.207).

Nesse momento, criticavam-se os pressupostos teórico-metodológicos das teorias educacionais, ressoantes na relação tradicional entre psicólogas(os) e a escola, os quais emergidos no século XX se orientavam pelo discurso biomédico, clínico-psiquiátrico e pela sociabilidade capitalista, cuja pretensão intuía formar os sujeitos para “assumir as tarefas impostas pelo desenvolvimento econômico, pela industrialização e pela modernização” (Souza et al., 2014, p.124). Em outros termos, essa crítica interna lançada às concepções hegemônicas de homem, mulher, sociedade e educação fizeram “tremar” as bases epistemológicas que fundamentavam tanto as produções teóricas como as práticas cotidianas das psicólogas(os), que estavam se inserindo no campo da educação escolar.

Assim posto, com a constituição de uma concepção crítica de educação e psicologia foi possível o desvelamento dos reais interesses desses pressupostos conservadores em PEE, fundamentalmente ideológicos e que tiveram a finalidade de produção de práticas psicológicas adaptacionistas. Tais pressupostos intuía contribuir com a “conservação das relações de dominação, por exemplo, ao justificar a forma hierarquizada de organização escolar, legitimar a implantação de políticas públicas verticalizadas ou culpabilizar alunos, famílias e professores pelo fracasso escolar (...)” (Viégas, Harayama, & Souza, 2015, p.2685).

Com a legitimidade de tais discursos científicos, em articulação com a psicologia sendo reconhecida como “discurso competente” (Patto, 1990/2022b) e resolutivo frente às demandas escolares, viu-se o crescimento significativo de concepções reducionistas e excludentes do fenômeno educacional, assim como, compreensões individualizantes e medicalizantes da vida escolar. Rotineiramente, percebia-se a operacionalização, pelos

profissionais de psicologia, de ações no cotidiano da escola pública ausentes de uma leitura sócio-histórica, bem como desvinculadas das dimensões política e pedagógica (Barroco & Souza, 2012; Scarin & Souza, 2020; Souza, et al., 2023).

Como explicitado, Patto (1990/2022), em sua análise crítica, alimentada de exercícios de indignação, acerta em “cheio” as bases teóricas da literatura clássica do chamado “Fracasso Escolar” das classes populares, demonstrando como as explicações/interpretações vigentes até então negligenciavam, não ingenuamente, a desresponsabilização do Estado como instância promotora e protetora da democratização da escola. Concomitantemente, essas explicações sobre a experiência de insucesso escolar das crianças pobres reproduziam discursos em cuja competência científica faziam incidir nos sujeitos escolares, pela via da culpabilização destes, às más condições da educação, das escolas, à má qualidade do ensino, bem como pelos altos índices de evasão e repetência escolar.

Tais produções exemplificam os mecanismos políticos e institucionais pelos quais se responsabilizavam as famílias dos estudantes empobrecidos pelas suas trajetórias de insucesso no processo de ensino-aprendizagem. Quando não direcionava concomitantemente a culpa aos bairros populares, estes interpretados como contextos “culturalmente carentes”, nos quais vivia a parcela majoritária dos alunos e alunas das escolas públicas, que sofriam, assim como seus familiares, os efeitos violentos do desserviço da psicologia na escola (Mello & Patto, 2008; Patto, 2009, 1990/2022).

Além disso, a perspectiva crítica em psicologia escolar/educacional lançou questões para os modos pelos quais o discurso médico-psiquiátrico e a visão psicométrica retiravam das queixas-escolares sua dimensão pedagógica, orientando práticas descontextualizadas e desconectadas do território escolar, tanto quanto reproduzindo leituras psicopatológicas e medicalizantes das dificuldades de escolarização. Isto é,

esquecia-se - não ingenuamente, sublinha-se, devido ao compromisso que se mantinha com as teorias hegemônicas vigentes entre as(os) psicólogas(os) e no campo educacional - do local no qual emergiam as queixas e do qual advinham os sujeitos encaminhados ao profissional psi, ou seja: a escola (Souza, 2002, 2005; Scarin & Souza, 2020).

Negreiros et al., (2020) explicitam que a história da psicologia esteve imbricada com o desenvolvimento sociopolítico e econômico da realidade brasileira, expressando-se tanto por formações humanas regida por lógicas de controle como por atos de resistência. Não distante disso esteve a PEE, sendo sua crítica interna também reflexo das mudanças sociais que aconteciam no país. Questionar suas impressões no contexto educacional brasileiro atual, cuja constituição acontece na dinamicidade histórica, faz-nos pensar que, embora as(os) psicólogas(os) estejam ocupando diversos cenários de atuação, ampliando seu exercício profissional, de modo a responder as novas demandas educacionais, a exemplo da inserção nas políticas públicas de educação, e “(...) ocupando novos espaços de intervenção, por vezes, observa-se a dificuldade que tais profissionais ainda enfrentam entre continuar seguindo modelos tradicionais e passar a construir modelos críticos de atuação” (Negreiros et al., 2020, p.128).

Implicados no avanço desse percurso histórico, ao desenvolver criticamente bases teóricas e metodológicas que possibilitassem às(aos) psicólogas(os) a superação de perspectivas tradicionais sobre o fenômeno educacional, bem como de atuação no território escolar; e ao abandono de pressupostos epistemológicos distantes das idiossincrasias das escolas públicas que, em nossa pesquisa, questionamos, em diálogo com o mestre da educação libertadora, justamente acerca do caráter libertador do conteúdo da crítica na atuação das psicólogas, pela tomada de sua referência à realidade concreta das instituições escolares e às necessidades dos sujeitos da educação. Sendo este um trabalho coletivo, nos unimos, amorosamente, às(aos) “muitos[as] psicólogos[as]

[que] assumiram o desafio ético de repor a psicologia em outras bases, rompendo com o ciclo de (re)produção de estigmas e preconceitos em relação aos[às] alunos[as] pobres, suas famílias e professores.” (Viégas, Harayama & Souza, 2015, p.2685).

Em vista disso, nossa tentativa de reflexão teórica, a partir dessa ruptura epistemológica e histórica, e do resgate dos fundamentos do movimento de crítica em PEE, tem a finalidade de contribuir para sustentar teoricamente a prática crítica das(os) psicólogas(os) escolares politicamente inserida na trama institucional das escolas públicas, por meio da preocupação curiosa de profissionais que investiguem com os sujeitos locais as condições concretas que os oprimem, silenciam, que dicotomizam seu agir/pensar e des-coletivizam as demandas/encaminhamentos da trama escolar, desvelando, assim, as relações de poder e os caminhos possíveis para a transformação.

Entretanto, é necessário, antes, conhecermos a realidade das práticas e do cotidiano escolar vivido rotineiramente pelas(os) psicólogas(os). Para este propósito, retornamos à literatura da área em busca do conteúdo das ações e intervenções críticas operadas pelas(os) profissionais de psicologia nas instituições públicas de ensino pelas diversas regiões brasileiras.

2.3 A psicologia e o cotidiano da escola pública brasileira

Alguém que já teve a experiência de permanecer um tempo, mesmo que breve, em uma escola, a fim de observar as dinâmicas e relações que lá se dão, certamente se afetou por uma diversidade de ações acontecendo ao mesmo tempo, principalmente nos momentos de entrada e saída, almoço ou recreio: crianças brincando, correndo, gritando, dançando, falando em grupos ou sozinhas, adultos chamando, sinais tocando, um cai de um lado, um levanta de outro, materiais nas costas, no chão, nas mãos etc. Com tudo o que se passa no território escolar, movimentado pelas crianças e adultos que estão ali, um convite pode chegar sorrateiramente e, muitas vezes, captura o olhar e a observação do que se vê: uma certa tendência de focar os exageros, as estranhezas e as faltas, nomeando aquilo que parece muito ou que parece pouco (Veronese & Machado, 2022, p.2).

Uma nova história?

As ressignificações postas pelo movimento de crítica à área de Psicologia Escolar e Educacional possibilitaram que fosse possível reconstruí-la em novas bases teórico-metodológicas, assim como fundamentá-la sobre novas perspectivas conceituais de atuação profissional, preocupando-se cada vez mais com a construção de um campo de saber e práxis alicerçados numa perspectiva crítica. Souza (2009, 2018) aponta que essa mudança foi possível pela constituição de elementos críticos para a atuação/formação do(a) profissional de psicologia nos diversos cenários educativos, os quais, como ponto de partida, tornam urgente que a(o) psicóloga(o), num exercício ético-político com alguns elementos essenciais. Elementos que permitam assumir: a) o compromisso político de luta pela construção de escola democrática e com qualidade social; b) a ruptura teórico-epistemológica com concepções adaptacionistas de psicologia e educação, consolidando concepções cada vez mais críticas; e, com c) a construção de uma *práxis* da(o) psicóloga(o) frente às demandas escolares.

Essa expoente da área destaca pontos importantes no desenvolvimento de cada um destes elementos, assim, em relação ao compromisso político da(o) psicóloga(o) na

educação afirma que é necessário que esse(a) profissional resgate o papel social da escola com base numa concepção histórico-crítica que, dentre outras coisas, esteja referida à formação de cidadãos cada vez mais críticos, sensíveis ao desenvolvimento da ciência e “ampliação da socialização e da difusão de valores na direção da sociedade democrática” (Souza, 2009, p.180). A autora traz que a ruptura epistemológica da área em questão, tanto quanto a assunção de uma perspectiva crítica, foi possível pela busca de novos pressupostos teórico-metodológicos mais alinhados a leituras que desvelaram, por um lado, a dimensão institucional e pedagógica do processo de escolarização, e articularam o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento humano, explicitando seus aspectos biológicos, psicológicos e históricos. Por outro, tal ruptura epistemológica possibilitou a construção de instrumental necessário à compreensão da complexidade dos fenômenos educativos pelos(as) profissionais psicólogos(as), bem como configurou o fazer psicológico como prática educativa.

Conforme Souza (2000), trata-se da construção de pressupostos teórico-críticos que permitam o rompimento com análises focadas nos chamados "problemas de aprendizagem" e direcionem-se, cada vez mais, na compreensão destes enquanto problemas que ocorrem nos *processos de escolarização*. Nas colocações da autora, isso não se configurou uma mera mudança de terminologia, já que, superando leituras fragmentadas e reducionistas da vida diária escolar, estabelece um exercício de compreendê-la em sua constituição como processo que se faz pelo movimentar das relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se engendram cotidianamente nas instituições de ensino. Assim como, representa a tentativa de compreensão do fenômeno psicológico como aspectos "imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nela presentes" (p.123).

Souza (2005, 2009, 2010, 2018) destaca que uma perspectiva crítica em PEE deve fundamentar uma práxis psicológica no acompanhamento da chamada *queixa escolar* solidificada em questões como:

- a) a demanda escolar e educativa como ponto de partida de uma ação da(o) psicóloga(o) na instituição escolar;
- b) a promoção da participação nas ações no interior da escola;
- c) o fortalecimento da prática do ensino e do trabalho docente;
- d) o enfrentamento das dificuldades e das demandas escolares pela vida das redes discursivas, isto é, fazendo emergir todas as vozes institucionais.

É neste novo momento histórico que se insere nossas questões de pesquisa com o campo, tanto quanto é a partir dele que partimos para realizar um breve apanhado bibliográfico a respeito de como tem se dado a atuação da(o) psicóloga(o) escolar/educacional neste novo terreno de ressignificações conceituais e novas formatações de atuação na Educação Básica. Como ponto de partida, tomamos a leitura de duas pesquisas de levantamento bibliográfico para realização do recorte temporal de busca dos nossos achados, as quais descortinam contribuições interessantes acerca da constituição da práxis psicológica na educação na primeira década deste século. Em tais estudos, notamos o quanto as autoras tiveram preocupação em inserir as análises empreendidas no movimento histórico que aprofundou as discussões da psicologia escolar e educacional numa perspectiva crítica de atuação e de produção do conhecimento.

Assim, Souza (2010b), através de uma pesquisa com colaboração interinstitucional, realizou um levantamento de produção da referida área em livros e coletâneas publicadas em solo brasileiro, entre os anos de 2000 e 2007. Ao todo a autora e colaboradoras analisaram 36 livros, dos quais seis (6) eram obras completas e os demais

constituíam-se em coletânea de livros, cujo agrupamento de análise deu-se pela proximidade no que tange à: 1. Intervenção do psicólogo na educação; 2. Psicologia e Educação: perspectiva crítica; 3. Formação do psicólogo; 4. Temas clássicos e revisitados; 5. Dimensões teórico-metodológicas da atuação do psicólogo na educação; 6. Políticas Públicas em educação; 7. Formação docente; 8. Educação Inclusiva; 9. Psicologia Escolar no Brasil e em outros países; e, 10. Avaliação Psicológica (p.64).

As autoras afirmam que o conteúdo das produções referentes à intervenção da(o) psicóloga(o) na educação mostrou que, ao atuarem, os(as) profissionais de psicologia tinham como finalidade a compreensão do processo de construção das queixas escolares e de produção do fracasso escolar, alinhando isso a estratégias de ação que repensassem as relações estabelecidas dentro dos estabelecimentos de ensino. Esta pesquisa bibliográfica explanou que o conjunto das produções ensejava práticas preocupadas em compreender as implicações das políticas públicas de educação na produção das queixas escolares, tanto quanto em apreender as nuances do acompanhamento destas queixas em outros âmbitos de atuação, como a exemplo das Unidades Básicas de Saúde (UBS); além de descortinar práticas críticas no âmbito da psicologia escolar e educacional.

Igualmente, Schwede (2016), em sua pesquisa de doutorado, realizou um levantamento bibliográfico da área supracitada por meio da qual buscou compreender as concepções teóricas e metodológicas presentes na atuação de psicólogas(os) escolares, investigando os caminhos percorridos pela PEE a partir dos anos 2000. Para tanto, a autora empreendeu uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos publicados no Brasil entre os anos de 2000 e 2014, cujo conteúdo explanasse discussões sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar e educacional. Partindo do referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético, essa autora dividiu o conjunto dos artigos (incluídos na análise) em três grupos, a saber: a) Grupo 1: compreendeu artigos que versaram sobre as

intervenções de psicólogas(os) que atuavam no contexto da Educação; b) Grupo 2: abarcou artigos que trataram de relatos de práticas profissionais na educação feita por psicólogas(os); c) Grupo 3: contemplou artigos que versaram sobre a formação de profissionais de psicologia para atuarem nos diversos cenários educativos.

Especificamente, no que tange ao conteúdo sobre a categoria da prática profissional, contida em cada um deste grupos de artigos, a autora mostra-nos que no primeiro grupo é presente a ocorrência de práticas que se alinham a finalidades transformadoras, bem como ensejaram o cuidado dos(as) profissionais no uso indiscriminado de métodos de ação em contextos específicos. Em relação ao segundo grupo, Schwede (2016) disserta que os autores dos artigos relataram práticas sedimentadas em perspectivas histórico-culturais através da realização de intervenções com toda a comunidade escolar, assim, superando perspectivas reducionistas e adaptacionistas de atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

Por fim, o último grupo de artigos ensejou tanto atuações clínicas, muito embora com representação irrisória, como atuações institucionais; ademais, a autora nos diz que o conteúdo destas produções descortinou intervenções com a comunidade escolar e com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, mostrou que os docentes da área e estudantes estavam atualizados(as) das novas discussões empreendidas pelo movimento de crítica/autocrítica levado à cabo pela PEE.

2.3.1 Um levantamento bibliográfico da pesquisa sobre a atuação crítica das(os) psicólogas(os) na escola pública (2013-2023): uma exposição

Nosso intuito com a presente revisão de literatura prévia do conteúdo das produções científicas que versam sobre a prática da psicologia nas instituições escolares é transitar, por um lado, pelas possibilidades concretas que o cotidiano das escolas tem

apresentado às(aos) psicólogas(os) para realização do seu trabalho. Por outro lado, realizar um esboço expositivo do modo como tem ocorrido essas ações institucionais, sobretudo, no que tange à articulação delas com movimento de crítica, o qual reconstruiu o campo na direção de outras bases teóricas para o campo da prática e da pesquisa em psicologia escolar/educacional.

Assim colocado, tentaremos buscar caminhos possíveis para as seguintes questões: quais as atualizações reais que o território escolar imprimiu na postura crítica das(os) psicólogas(os) escolares? Quais os novos contextos de atuação? O que, realmente, tem conseguido fazer a psicologia na escola a partir da visão dos autores investigados?

No cenário de novos ensaios de atuação para o campo da PEE, fincados, cada vez mais, em concepções e proposições críticas, implicados em fazer da crítica compromisso social com uma educação escolar de qualidade, tanto quanto como práxis política que colabore na promoção de processos de ensino-aprendizagem mais inclusivo e digno de desenvolvimento plenos que, aqui, buscaremos alcançar uma breve exposição sobre como em tempos atuais, enquanto campo de saber e prática profissional, as(os) psicólogas(os) têm relatado sua atuação nas escolas públicas brasileiras.

O processo de recuperação dos artigos constituiu-se, primeiro, pela delimitação dos descritores, ou mesmo, palavras-chaves, e suas combinações (Ver Figura 2), e, segundo, pela filtragem das produções nas seguintes bases eletrônicas de dados: a) Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PEPSIC), b) *Scientific Electronic Library* (SCIELO), c) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) d) SCOPUS, e) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

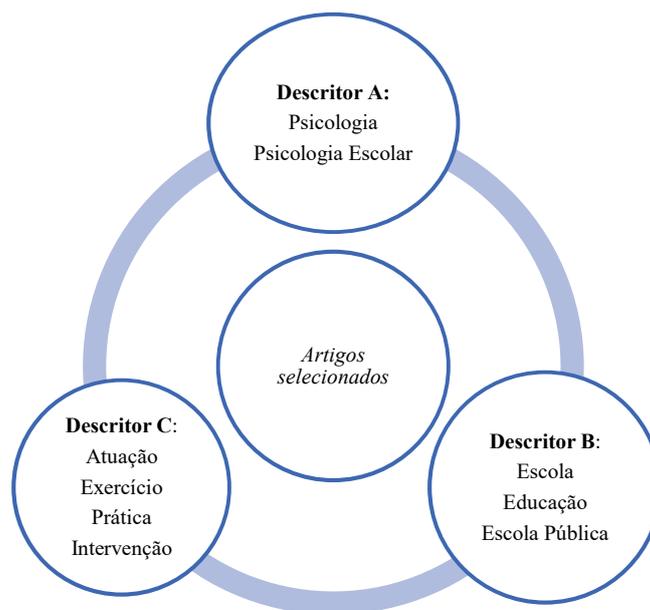


Figura 2

Configuração e combinação dos descritores de filtragem dos achados.

Nessas bases virtuais de dados, optamos pelas produções em formato de artigo, cujo documento estivesse disponibilizado na íntegra, indexados. E que os textos fossem produtos científicos realizados no Brasil, em cujo conteúdo contemplasse a prática da(o) psicóloga(o) em instituições públicas de ensino em artigos publicados entre o período de janeiro/2013 e janeiro/2023, num recorte temporal de 10 anos, isto é, uma década.

Numa amostragem inicial dos achados obteve-se 342 produções, as quais foram submetidas a dois processos de análise (inclusão-exclusão); quais sejam: primeiro uma análise dos títulos dos artigos e, posteriormente, uma análise dos seus respectivos resumos. Em ambos processos, aplicamos os seguintes critérios de filtragem dos achados: a) tipo e natureza da pesquisa, contemplando pesquisas empíricas e relatos de experiência/prática profissional, b) temática, incluindo artigos que explicitassem atuações, práticas e/ou intervenções de psicólogas(os), c) campo de pesquisa, abrangendo produções que se remetiam à escola pública, ou mesmo, à Educação Básica pública, d)

subárea da psicologia, isto é, artigos referidos ao campo da psicologia escolar e educacional. Ao final, optamos pela inclusão de dois artigos por ano (2013-2023), perfazendo um total de 20 artigos em nossa amostra final. Esta escolha ocorreu para que pudéssemos acessar e contemplar uma maior diversidade do conteúdo das referidas produções. Assim feito, duas questões ficaram de espreita neste levantamento prévio.

A primeira delas refere-se aos sujeitos facilitadores das ações de intervenção na escola. Notamos que um número considerável dos artigos trazia relatos de experiência, vinculados a projetos de extensão universitária e/ou a estágios supervisionados de curso de graduação em psicologia. O que nos instigou a pensar em dois pontos a respeito da atuação de psicólogas(os) na escola: de um lado, ausência de profissionais psicólogas(os) efetivos nas instituições escolares, ou, quando estão presentes, trata-se de uma presença irrisória; e, de outro, concentração preponderante de produções científicas entre acadêmicos, isto é, as produções referem-se a demandas do contexto universitário, não constituindo-se, pelo menos a primeira vista, como instrumento de colaboração para as(os) profissionais inseridos na realidade escolar, tampouco estes sujeitos são vistos como protagonistas dos escritos.

Em relação a segunda questão, ela justifica, em parte, a importância deste nosso empreendimento investigativo, quer dizer, a proposição do diálogo da psicologia escolar crítica com o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Do total das vinte (20) produções científicas encontradas, somente uma (Guzzo et al., 2019) fazia referência ao pensamento freireano, o que nos leva as seguintes problemáticas:

Primeira Problemática - Por que, mesmo sendo amplamente reconhecido no campo educacional, as formulações teórico-pedagógicas freireanas não interessam, pelo menos não com base nos artigos lidos, ou não balizam as produções em psicologia escolar/educacional?

Segunda Problemática - Os cursos de graduação em psicologia preocupam-se em formar psicólogas(os) escolares atinentes às reflexões sobre educação popular, movimentos populares, método dialógico, pedagogia freireana, concepção política de educação, concepção política de psicologia, educação problematizador, educação libertadora, dentre outras?

Nossa pesquisa, ancorada no movimento de crítica, legitima-se como respostas a tais indagações, e como movimento político de realizar começos significativos num percurso em psicologia escolar e educacional que busca as contribuições possíveis do pensamento pedagógico de Paulo Freire, cuja rica e profunda produção teórico-prática muito contribui ao campo da educação brasileira. Deste modo, tal produção pode trazer implicações interessantes para a atuação crítica de psicólogas(os) preocupados com a democratização de sua práxis e da escola pública, tanto quanto sensíveis à necessária constituição de uma concepção crítico-popular em PEE.

O que tem feito a psicologia na escola pública?

A exposição do conteúdo das referidas produções científicas será orientada tendo como base as seguintes preocupações: a) objetivo do artigo; b) escolha e delineamento metodológicos das(os) autoras(es); c) público-alvo; d) principais práticas e intervenções realizadas. No quadro abaixo (Quadro 1), as(os) leitoras(es) podem visualizar os artigos pela identificação no se refere à título, autoras(es) e ano de publicação.

Quadro 1

Identificação geral dos artigos

	Título/ Autoras(es)/ Ano de publicação
01	Como atuam psicólogos na educação pública paulista: um estudo sobre suas práticas e concepções (Yamamoto <i>et al.</i> , 2013)

02	Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil (Chagas & Pedroza, 2013)
03	O psicólogo na escola: um trabalho invisível? (Moreira & Guzzo, 2014)
04	Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria (Petroni & Souza, 2014)
05	A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores (Souza <i>et al.</i> , 2015)
06	Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas (Aquino <i>et al.</i> , 2015)
07	Educação de Jovens e Adultos e Psicologia: intervenções e saberes (Gesser et al., 2016)
08	Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar (Moreira & Guzzo, 2016)
09	Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras (Patrias <i>et al.</i> , 2017)
10	Relato de experiência sobre estágio em psicologia escolar e da educação (Machado, Pameggiane, & Carvalho, 2017)
11	Desenvolvimento da atenção: atuação em classes de recuperação (Jesus & Souza, 2018)
12	O atendimento psicológico à queixa de indisciplina escolar na rede de saúde: reflexões críticas (Xavier & Cotrin, 2018)
13	O psicólogo escolar na Educação Infantil: uma proposta de intervenção psicossocial (Mezzalira <i>et al.</i> , 2019)
14	Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR (Guzzo <i>et al.</i> , 2019)
15	O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas (Saraiva, Carvalho, & Negreiros, 2020).
16	Processos de criminalização da pobreza no território escolar (Botelho, Cunha, & Bicalho, 2020).
17	Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual (Leite, Alberto, & Santos, 2021)
18	Psicologia escolar e automutilação na adolescência: relato de uma intervenção (Santos, Pulino, & Ribeiro, 2021)
19	O impacto de oficinas sobre sexualidade: um relato de experiência com estudantes (Magrin et al., 2022)
20	Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia (Gomes, Medeiros, Arinelli, & Zucoloto 2022)

Yamamoto e colaboradoras (2013) analisam a forma como concepções e práticas desenvolvidas pelas(os) psicólogas(os) da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, frente às queixas escolares, vêm incorporando as discussões mais recentes do campo, em especial àquelas advindas da Psicologia escolar e educacional em uma

perspectiva crítica, nas quais se destaca a importância das dimensões histórico-culturais na constituição do fenômeno educativo. Para tal, as autoras lançaram mão de questionários com o intuito de caracterizar, inicialmente, modalidades de atuação das(os) psicólogas(os) escolares/educacionais e as concepções que as balizam. Assim, as autoras expõem que as(os) profissionais de psicologia, participantes da pesquisa, prestam serviço a estudantes e seus familiares, bem como a professores das escolas. Nesta prestação de serviço à comunidade escolar, a psicologia intervém com ações de inclusão de alunos com deficiências; atividades de acompanhamento e atendimento de estudantes; projetos multidisciplinares e orientações a professores e à família; propostas de intervenção voltadas a pessoas com deficiência auditiva. Ademais, também estão presentes nos relatos das(os) psicólogas práticas que convergem para temáticas como a exemplo de sexualidade, drogas, mercado de trabalho, orientação profissional, dentre outros.

Em consonância, Chagas e Pedroza (2013) relatam uma experiência profissional, de uma delas, como psicóloga que atuou numa escola de Educação Infantil do Distrito Federal, especificamente na Associação Pró-Educação. Tendo como participantes das ações estudantes, a família e a equipe escolar, foi possível articular espaços de diálogo e participação para construção e resolução conjunta das questões escolares. Essas autoras trazem à tona a discussão sobre a gestão democrática nas instituições escolares e descortinam práticas da psicologia escolar e educacional em articulação com tal proposta de trabalho, além de intervenções relacionadas à formação com os professores. Apesar das novidades apresentadas pela proposta de gestão democrática, as autoras destacam como desafios, dentre outros, o excesso de demandas para as psicólogas, distanciamento das queixas do cotidiano escolar, conflitos com professores e manutenção de um trabalho avaliativo e diagnóstico nas escolas.

Moreira e Guzzo (2014), inserindo-se no cotidiano de escolas da Educação Infantil do município de Campinas do estado de São Paulo, por meio do projeto intitulado Programa Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR), refletem sobre as dificuldades relacionadas à visibilidade da atuação da(o) psicóloga(o) na escola, as quais são reveladas pela análise de 127 diários de campo produzidos pelas(os) profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação inseridas(os) em instituições públicas durante 2008 e 2009. Com ações que contemplam estudantes, família e a equipe escolar, as autoras nos apresentam a síntese das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar em três categorias de ação, quais sejam: 1) ações com a equipe educativa e profissionais da escola, assumindo o papel de profissional mediador das relações e dos conflitos; 2) ações com os familiares, atuando com pais e/ou responsáveis pelas crianças e/ou adolescentes, por meio de ações que questionam a participação da família na vida escolar dos filhos e investigando em parcerias com a família as redes de proteção socioassistencial; 3) ações com grupos de crianças, cuja foco é na qualidade do desenvolvimento infantil e a(o) psicóloga(o) assumindo o papel de mediação das ações escolares.

Por seu turno, Petroni e Souza (2014), também através de inserção interventiva no cotidiano escolar, apresentam um resultado parcial de uma pesquisa de doutorado, o qual investigou as possibilidades de parceria entre a psicologia e a equipe gestora de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo. Com isso, as autoras destacam que as ações de intervenção tiveram como centralidade grupos de reflexão com a equipe de gestão. A partir de 23 encontros realizados num período de um ano, percebeu-se a articulação do trabalho da psicologia escolar com a equipe gestora das instituições de ensino. As autoras notaram, ao decorrer desses encontros, o desconhecimento da efetividade da ação das(os) psicólogas(os) escolares pelas participantes das intervenções, já que com o grupo de gestores visualizou-se a

mudança de percepção de tais profissionais acerca da função da psicologia na instituição escolar. Os achados deste estudo/intervenção nos mostram, assim, as implicações reais da intervenção da psicologia na escola, especificamente no que tange às práticas possíveis junto à equipe de gestão escolar.

Souza e demais autoras (2015) analisam a experiência do uso da síntese no trabalho com gestores educacionais, e, na pesquisa em foco, refletem sobre a configuração de novos sentidos e significados da prática escolar decorrentes das intervenções. Elas assinalam que, na pesquisa realizada, contou-se como o dispositivo da “síntese” como mecanismo mediador da consciência da equipe gestora, o qual contempla as narrativas escritas pelas profissionais psicólogas, resultado do registro das gravações das intervenções postas em ação. Em suma, tal dispositivo possibilitou a emergência das contradições presentes nos diálogos empreendidos através das temáticas em discussão, e com as reflexões suscitadas e suas possíveis ressignificações.

Em diálogo, Aquino e colaboradoras (2015) apresentam-nos dados de uma pesquisa de campo na qual entrevistaram 12 profissionais de psicologia cuja atuação se referiam a instituições públicas de ensino da cidade de João Pessoa no estado da Paraíba, sendo 6 destas vinculadas à Rede Municipal de Ensino e as demais à Rede Estadual. Em linhas gerais, o artigo das autoras teve o intuito de conhecer as modalidades de atuação das(os) psicólogas(os) escolares, dando destaque aos trabalhos realizados junto ao corpo docente, dada a relevância do trabalho da(o) psicóloga(o) no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, também objetivou-se conhecer as concepções teóricas que embasam a prática das(os) psicólogas(os) participantes da pesquisa em questão, pressupondo que tais modelos interferem em suas ações com os professores. Deste modo, as autoras identificaram que, do total de participantes das entrevistas, 91,6% eram mulheres e 8,3%, homens, assim como se destacaram as ações realizadas por eles e elas

nas seguintes categorias: a) ações individuais junto aos alunos (23,5%); b) ações com projetos (20,5%); c) ações individuais junto aos pais (14,7%); d) ações desenvolvidas com a equipe pedagógica; e) realização de oficinas (8,8%); e) intervenções em situações de sala de aula (8,8%); e, por fim, f) ações de participação na reunião de pais (8,8%). Por fim, as autoras afirmam que os projetos executados pela psicologia, em muitos casos, são descontextualizados, sendo estes projetos de ação mais planejados e direcionados pelas Secretarias de Educação locais, do que levados a cabo pelas particularidades das escolas, palco das intervenções em vista.

Gesser e colaboradoras (2016) trazem um relato de experiência por meio do qual objetivam contribuir, através do referencial da Psicologia Escolar Crítica, com a formação de professores e gestores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As autoras relatam a execução de práticas, a exemplo da elaboração do chamado Plantão Institucional, cujo intuito foca em questões como a gestão das equipes de professores e a formação continuada, no qual as principais temáticas desenvolvidas centralizaram-se nas definições de trabalho dos coordenadores dos núcleos de formação bem como com a formação humana e técnica.

Por sua vez, Moreira e Guzzo (2016), pela inserção no cotidiano escolar, compartilham conosco, em seu artigo, a vivência delas na escola pública. As autoras também nos apresentam a construção de uma categoria de ação, a qual foi elaborada a partir da síntese entre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social da Libertação, materializadora do sentido da atuação crítica da(o) psicóloga(o) escolar e educacional. Tendo como participantes das ações na escola, equipe escolar, estudantes e seus familiares, as autoras relatam a realização de práticas institucionais como a exemplo de reunião com pais e a co-participação na resolução/reflexão das demandas e conflitos que aparecem em sala de aula junto às professoras.

Patias et al., (2017) relatam a experiência de estágio em PEE realizado em instituições públicas de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Entre os relatos, as autoras do artigo destacam práticas de observação do cotidiano escolar, a escuta de alunos, pais e professores, acompanhamento das queixas escolares, tanto quanto destacam a realização de oficinas temáticas, palestras e grupos operativos. Um ponto interessante destacado pelas autoras diz respeito ao conteúdo das solicitações feita pela escola aos estagiários, muitas das quais distanciando-se de ações da alçada da psicologia escolar crítica, já que se tornou comum, por exemplo, solicitar aos estagiários que chamem atenção dos alunos que não usavam uniforme e, em outras situações, que retirem o suposto “aluno-problema” da sala de aula, pois, conforme relato das autoras, “o professor precisa dar continuidade aos conteúdos e aquele está ‘atrapalhando’” (p.664). Somam-se a tais queixas, diz-nos elas, pedidos para a realização de atendimentos psicoterapêuticos com os estudantes, bem como “os acadêmicos são chamados para ‘apagar incêndios’ como, por exemplo, quando há alguma discussão entre alunos, brigas, ou para substituir professores que faltaram naquele turno” (p.664).

Igualmente, Machado, Pameggiane & Carvalho (2017), tendo como objetivo relatar a experiência no desenvolvimento de atitudes e habilidades básicas necessárias ao desempenho da(o) psicóloga(o) escolar, apresentam um relato de experiência cuja realização deu-se pelas observações empreendidas no estágio em Psicologia Escolar e da Educação e colaboração nas atividades postas em ação pelo programa de contra turno de uma escola Municipal da Cidade de Mineiros, Goiás. Assim, as autoras trazem relatos de observação da rotina de crianças em atividades escolares, escutas destas e de funcionárias do projeto no qual estavam inseridas na instituição, realização de dinâmicas e rodas de conversa. Em tais intervenções, as autoras lançam mão de recursos lúdicos, fazendo uso de vídeos, filmes, dinâmicas com balões, etc.

Jesus e Souza (2018), por conseguinte, apresentam relato de práticas psicológicas com estudantes, as quais constituíram-se em ações promotoras do desenvolvimento da atenção em crianças com frequência nas chamadas “classes de recuperação” de uma escola pública, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. Nessas intervenções, as autoras tiveram o intuito de fazer com que os alunos, através de câmeras disponibilizadas, produzissem fotografias dos diversos espaços do cotidiano escolar, construindo, assim, condições de aprendizagem para o desenvolvimento da atenção deles.

Assim também, Xavier e Cotrin (2018) discutem a prática das(os) profissionais de psicologia que atuam na rede de atenção à saúde, sobretudo, as(os) psicólogas(os) inseridas(os) nas policlínicas do Município de Cuiabá que atendem crianças, e seus familiares, advindas das escolas públicas com queixa escolar de indisciplina. As autoras apontam uma atuação que se efetiva por meio da promoção da relação entre família, escola e psicologia; sendo este trabalho orientado pela psicanálise, pelas formulações do inconsciente e da associação livre, e, também, afirma que fazem uso da ludoterapia e o teste House Tree Person (HTP).

Mezzalira e colaboradoras (2019) apresentam relato de experiências de intervenções no contexto da Educação Infantil, por meio das quais puderam acompanhar cerca de 400 crianças e suas respectivas famílias, em ações de: 1) Mapeamento escolar e social de vida; 2) Acompanhamento das Trajetórias de Vida e de Escolarização; 3) Participação nas reuniões de Formação Docente; 4) Construção de redes intersetoriais; 5) Encontros com a família; 6) Fortalecimento da formação acadêmica e profissional. Nesse artigo, as autoras assinalam que a(o) psicóloga(o) escolar, ao atuar nas instituições públicas de ensino, precisa buscar “uma visão crítica sobre os aspectos sociais, econômicos e políticos no Brasil, porque são esses elementos que norteiam a proposta pedagógica da Educação e, portanto, a dinâmica escolar” (p.235). E, tendo como base o

conjunto de ações realizadas, as autoras, em seu texto, concluem que o serviço prestado pela equipe de psicologia pode trazer contribuições à instituição escolar e aos atores locais, por meio da “construção de uma prática educativa fortalecida, problematizando as demandas apresentadas nas reuniões de Formação Docente e promovendo um espaço de escuta para o educador” (p.244).

Nessa direção, Guzzo et al., (2019) analisam a possibilidade de ação da psicologia no cotidiano escolar com vistas à construção de ações preventivas no enfrentamento da violência e na promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Partindo disso, as autoras relatam atuações que se direcionaram ao campo temático da violência na escola; através de intervenções que ocorreram tanto pelo acolhimento de todos os participantes da comunidade escolar, num trabalho que teve como foco a prevenção, como por meio da construção de espaços de participação, diálogo e reflexão nos quais buscou-se a resolução conjunta das demandas institucionais. Nesse cenário de atuação, o "mapeamento institucional", segundo as autoras, pôde colocar as psicólogas(os) na busca das particularidades da instituição escolar, seja a nível institucional, territorial/comunitário, seja a nível individual, isto, tendo como propósito conhecer os sujeitos locais. Ademais, as autoras construíram ambientes de diálogo com os funcionários da escola, almejando, assim, a resolução conjunta dos conflitos rotineiros. Em concomitância, elas apresentam também ações com familiares e a comunidade local, através de reuniões com pais e/ou responsáveis dos alunos, “rodas de conversas” abrangendo temáticas específicas do desenvolvimento infantil e da adolescência, além de visitas domiciliares. Com a comunidade, as autoras do artigo mostraram a possibilidade do trabalho intersetorial da psicologia escolar/educacional, através do diálogo em rede com os dispositivos de saúde e assistência social. Embora surjam relatos de práticas de

"acompanhamento individual", esta modalidade de ação não se reduziu a ações de cunho psicoterapêutico, pois buscou-se compreender a vida da criança em diferentes contextos.

Saraiva, Carvalho e Negreiros (2020) relatam dados de uma pesquisa em cujo processo de investigação entrevistaram 42 psicólogas(os) que trabalham na Rede Pública de Ensino de 21 municípios do Estado do Piauí, por meio da identificação e caracterização da sua atuação profissional. As autoras e o autor destacam que o público-alvo é constituído, significativamente, por mulheres (88,1%). Em relação ao local de atuação, acrescentam que duas psicólogas trabalham na Secretaria Municipal de Educação da capital, isto é, Teresina, e, as(os) demais profissionais estão vinculadas a secretarias estaduais de educação do estado. Ademais, as autoras e o autor explicitam as demandas e limitações do trabalho relatadas pelas(os) psicólogas(os); as demandas abrangem o adoecimento dos professores, dificuldades de aprendizagem, falta de preparo dos professores, gravidez na adolescência, queixas familiares dos alunos, ideação suicida, falta de motivação dos alunos, uso de drogas, temáticas de inclusão, mediação de conflitos, bullying, comportamento autolesivo, infrequência e evasão escolar, questões de saúde emocional; destacando-se como principais demandas, como explicitam, as “questões de saúde mental e emocional, juntamente à infrequência e evasão escolar e ao comportamento autolesivo, foram as três demandas mais ressaltadas” (p.263). Já as limitações encontradas no trabalho, as autoras e o autor ressaltam as seguintes, com suas respectivas taxas de recorrência nos relatos: 1) Déficits do suporte técnico (materiais, estrutura, recursos) (22,45%); 2) Falta de mais profissionais especializados/ superlotação da rede (20,41%); 3) Desconhecimento por parte dos outros profissionais da real função do PEE (18,37%); 4) Falta de reconhecimento (16,33%); 5) Desvalorização financeira da categoria (8,16%); 6) Não estar diretamente nas escolas, mas sim no órgão gestor (4,08%); 7) Formação falha dos psicólogos com relação à PEE (4,08%); 8) Resistência

por parte dos alunos (4,08%); 9) Contexto social em que está inserida a escola (2,04%) (pp.263-264).

Em continuação, Botelho, Cunha e Bicalho (2020), por meio da inserção na realidade dura e desafiadora de uma escola pública, localizada na região do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, descortinam para nós reflexões sobre o cotidiano desse estabelecimento escolar, as quais foram possíveis através de intervenções empreendidas com 13 alunos (estes sujeitos tinham faixa etária de 13 a 15 anos, e traziam em sua trajetória escolar experiências de reprovação, evasão, queixas escolares, problemas de comportamentos e histórico de encaminhamentos às instâncias do Conselho Tutelar). Também os autores analisam as possíveis interseções entre as demandas escolares e o processo de criminalização da pobreza existente em curso em nossa sociedade; não estando a escola pública isenta deste processo. Partindo disso, os autores trazem registros de intervenções em grupo com os alunos em cuja realização levantaram-se perguntas como: “o que pode o psicólogo na escola?”; assim, os autores do artigo revelam relatos tanto de representações já solidificadas de uma atuação individualizante e de tratamento clínico da psicologia, quanto de novas invenções do fazer psicologia no cotidiano escolar, dando, deste modo, “visibilidade às reflexões dos jovens acerca do território que habitam cotidianamente (...) [e] contribuir na afirmação da potência destes indivíduos (p.2).

Leite, Alberto e Santos (2021) trazem um relato de experiência de atuação em Psicologia Escolar em uma escola pública da cidade de João Pessoa no estado da Paraíba. Atuando com professoras da Educação Infantil, as autoras explicitam práticas voltadas à formação de professoras e tutoras sobre o tema da sexualidade, com o intuito de oportunizar discussões sobre tal questão com o público alvo na reunião pedagógica. Essa intervenção teve como objetivo debater as ações, acolher potenciais contribuições e possíveis dúvidas, assim como, realizar o planejamento de atividades e cronogramas para

execução delas. Essas ações realizadas pelas(os) psicólogas(os) também tinha como propósito oportunizar um maior engajamento das(os) profissionais com a temática da sexualidade no território da escola.

Em continuação, Santos, Pulino e Ribeiro (2021) expõem um relato de prática profissional com 15 estudantes em cujas trajetórias escolares apresentavam queixas de automutilação, por meio da realização de oficinas nomeada pelas autoras de “Pensar e Agir em Cena”. Em relação aos estudantes, participantes das intervenções, as autoras pontuaram que constituem adolescentes com episódios recorrentes de autolesão e que já haviam passado por atendimentos no intitulado Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), estando seus familiares e/ou responsáveis cientes das queixas de automutilação. Além disso, elas revelam que a instituição escolar (palco das intervenções) possuía um histórico de demandas significativas de automutilação entre seus alunos. Com este relato profissional, as autoras objetivaram descortinar possibilidades de intervenção com adolescentes na escola, apresentando potencialidades de um trabalho em psicologia escolar que se preocupasse pela construção de espaços coletivos de expressão e elaboração das queixas desses sujeitos na adolescência. Em congruência, elas também apontam a importância das(os) psicólogas(os) atentarem-se para os “discursos dos adolescentes dentro das escolas, não simplesmente para ouvir cada um dizer ‘eu me corto para me sentir vivo’, mas para viabilizar o alargamento dos discursos dos adolescentes” (p.4). As autoras afirmam, por fim, que compete ao profissional de psicologia o desenvolvimento de uma escuta ativa e a promoção de espaços de reflexões por meio dos quais consiga construir ações efetivas na escola que afirmem a vida em sua plenitude para os adolescentes.

Igualmente, Magrin e demais autoras (2022), através de um relato de experiência, objetivam dialogar acerca da temática da sexualidade e elaborar estratégias de

intervenções que promovam a discussão da prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); o que foi possível pela realização de oficinas temáticas no cotidiano escolar. Essas oficinas foram organizadas para que ocorressem semanalmente – ao final totalizando 9 oficinas, com duração de quatro meses – e tiveram o intuito de produção de reflexões críticas em espaços coletivos, nos quais os estudantes conseguiram desenvolver habilidades e, assim, tornarem-se agentes multiplicadores de informação. Nas intervenções realizadas, as autoras utilizaram recursos artísticos e lúdicos, como a exemplo do uso de canetas, papéis, cartolina, fitas, contação de histórias, etc. Logo após a execução das oficinas, elas pontuam que realizaram uma pesquisa com o intuito de avaliar o impacto das oficinas e verificar o “repertório comportamental” concernente aos temas desenvolvidos ao longo destas com os estudantes do Ensino Médio. Ainda quanto ao processo avaliativo, as autoras destacam, por exemplo, a análise do “comportamento verbal representado pela habilidade em dialogar sobre o assunto, que por sua vez influencia os comportamentos de prevenção nos relacionamentos entre jovens” (p.4), e explicitam os critérios desse processo avaliativo em três frentes, a saber: 1) quanto à metodologia e facilitadoras; 2) quanto à avaliação dos adolescentes como multiplicadores; e, por último, 3) quanto à importância da temática para os adolescentes.

Por último, porém não menos revelador da prática da(o) psicóloga(o) na escola, Gomes, Medeiros, Arinelli e Zucoloto, por meio de um relato de experiência, fruto de pesquisa junto à comunidade escolar da rede de ensino estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, apresentam reflexões acerca ações da psicologia escolar no contexto da pandemia da Covid-19. O que foi possível, como destacam as autoras, pela possibilidade de manter as relações de trabalho pelo intermédio da comunicação remota, no caso em questão, pelo *Google Meet*. Além disso, o artigo também aprofunda, a partir da experiência relatada, as implicações da prática da(o) psicóloga(o) escolar ao fortalecer

coletivos num cenário de emergência, o que desvela, dentre outros compromissos, o concernente ao papel transformador deste(a) profissional nos contextos educacionais brasileiros. Assim, realizaram-se 22 encontros no formato virtual, tendo duração média de 60 minutos e público-alvo adolescentes do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio de uma escola pública da localidade referida, durante o período de maio a dezembro de 2020, contemplando cerca de 20 alunos. Fazendo-se uso da arte como materialidade mediadora, sob influência teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, as autoras relatam que nesses encontros remotos, pelo intermédio de pintura, escultura, música e poesia, foi possível movimentar reflexões dialogadas com os estudantes a respeito das suas vivências durante o período de isolamento social. Esse relato de experiência desvela-nos a importância que os afetos assumem no trabalho da(o) psicóloga(o) escolar, sobretudo, como instrumento de mediação de experiências coletivas e colaborativas, com fins ao enfrentamento de situações cotidianas difíceis e emergentes.

2.3.2 A mudança é uma possibilidade real? Síntese e conclusões prévias

O que em síntese nos revela o conteúdo do conjunto das produções? O que podemos aprender com o mais recente momento histórico deste campo de saber e prática profissional? Quais as articulações do conteúdo desses artigos científicos com o movimento de crítica da área de Psicologia Escolar e Educacional?

Do conjunto das produções explanadas podemos afirmar que, pelo menos no que tange às escolhas teórico-epistemológicas, a subárea de psicologia escolar/educacional tem vivido na última década um momento histórico de consolidação da perspectiva crítica de atuação e produção de conhecimento. Assim, a ação da psicologia na escola ao decorrer dos anos vem se constituindo como práxis que tenta superar modelos teóricos de intervenção de cunho individualizante e medicalizante em relação à atenção e ao

acolhimento das demandas escolares. Também é possível destacar práticas que tentam se distanciar de propostas de intervenção que culpabilizam, ora os alunos e seus familiares, ora os professores, pelas dificuldades rotineiras que enfrentam no interior das instituições escolares, seja nos processos de ensino-aprendizagem como nos conflitos diários próprios de sua dinamicidade. Ademais a ação da(o) psicóloga na escola tem se constituído por meio da proposição de intervenções de cunho coletivo, as quais se alinham às múltiplas vozes institucionais e às potencialidades presentes no cotidiano escolar.

Este esboço expositivo mostra-nos que as(os) psicólogas(os) escolares têm assumido papéis institucionais importantes na promoção de espaços de diálogo e participação com os atores/atrizes envolvidos/as nos diversos contextos de escolarização. Também nos revela que tais trabalhadores da/na educação têm "bebidos" de perspectivas histórico-críticas e dialéticas tanto de psicologia como do fenômeno escolar, além de compreenderem a constituição histórico-social da prática educativa, destituindo-a de interpretações reducionistas, sejam estas feitas por leituras biológicas quanto por visões psicologizantes.

Um exemplo disso são as escolhas metodológicas (delineamento de pesquisa), em especial quanto às técnicas de coletas de dados (Ver quadro 2) que as(os) psicólogas(os) têm feito uso nas pesquisas e intervenções na escola, que denotam, a nosso ver, uma preocupação com uma inserção crítica no cotidiano escolar, desvelando os sujeitos escolares como agentes ativos da instituição e do processo escolar. Por outro lado, tais rupturas teórico-metodológicas têm possibilitado que a(o) psicóloga(o) insira-se no interior da escola como integrante de propostas de pesquisa e intervenção, assim, não assumindo lugar(es) de sujeito(s) estranho(s), isto é, enquanto pesquisadores(as) neutros e objetivos, porque externo à pesquisa e à vida escolar.

Quadro 2*Caracterização dos artigos pelas escolhas metodológicas*

Aspectos metodológicos	Frequência (f)	Quantitativo
Aplicação de questionário	5%	1
Entrevista semiestruturada	15%	3
Pesquisa Ação-Participação (PAP)	10%	2
Pesquisa Intervenção	25%	5
Relato de experiência e prática profissional	45%	9
TOTAL	100%	20

Souza (2018) aponta-nos que no movimento crítico de reconstrução da psicologia escolar e educacional como campo de prática e produção de conhecimento foi necessário a apropriação de referenciais metodológicos mais alinhados a leituras da realidade escolar em sua constituição materialista e dialética. O que fora possível pelo abandono progressivo de instrumental de investigação que se centrava em observações de dimensões artificiais, preestabelecidas e experimentais da vida escolar, reduzindo a sua constituição complexa e multideterminada, e sua inserção numa sociedade determinada, dividida em classes, a construtos psicológicos e/ou a representações numéricas quantificáveis. De acordo com a autora, não é preciso demorar-se numa análise aprofundada para concluir os interesses dessa articulação teoria-método com o modo capitalista de produção, ou seja, prescindir de sua sociabilidade como sujeitos históricos e, justamente por isso, como sujeitos individualizados em sua dimensão social. A seu ver, é, na verdade, lê-los como sujeitos com potenciais de forças para fazer girar a maquinaria lucrativa do capital. Souza (2018) ressalta que essa ruptura aconteceu pela possibilidade de articulação teórico-metodológica de cunho qualitativo, especificamente quanto ao uso nas pesquisas da área em questão da perspectiva etnográfica, a qual possibilitou o aprofundamento da vida escolar como dimensão institucional e cultural, segundo ela:

[...] foi possível compreender um pouco melhor tanto a complexidade que envolve as práticas e os processos pedagógicos relativos à produção do fracasso e do sucesso escolar quanto os elementos que contribuem para a constituição das concepções e

das práticas dos professores no processo de escolarização e também as concepções dos educadores a respeito de sua atuação e de seus alunos. A aproximação com a vida diária escolar exigia longa convivência em campo, com crianças, professores e escola, e um detalhado processo de observação participante e de registro sistemático dos fatos, bem como de entrevistas abertas, visitas domiciliares, participação em espaços lúdicos. Cumpria-se assim o objetivo de estabelecer vínculos de confiança entre pesquisador e participantes (Souza, 2018, pp.25-26)

Ademais, notamos que resultando das implicações do movimento de crítica à PEE, a ação da psicologia na escola demonstra a sensibilidade de profissionais que reconstruem sua práxis no movimento contraditório do cotidiano das diversas escolas públicas pelo país. No quadro 3, logo abaixo, é possível visualizar a distribuição das intervenções contidas nos artigos por região. Panorama este que nos apresenta uma prevalência do registro das ações da psicologia nas instituições escolares na região Sudeste, com menores taxas de incidência, respectivamente, nas regiões Sul e Norte.

Quadro 3

Distribuição das intervenções relatadas nos artigos por região

Regiões do Brasil	Frequência (f)	Quantitativo
Centro-Oeste	25%	5
Nordeste	15%	3
Norte	0%	0
Sul	10%	2
Sudeste	50%	10
TOTAL	100%	20

O que isso nos revela?

Aparentemente, um quadro de desigualdade quanto à distribuição das(os) profissionais de psicologia pelas regiões brasileiras. Embora não possamos tirar conclusões seguras somente com este resultado, pelo menos uma consideração é possível ressaltar disso, melhor dizendo: que os estudos históricos e de mapeamento da prática profissional e dos contextos de atuação, tanto quanto a presença de centros de formação

em estudos graduados e pós-graduados – cuja criação coincide com o nascimento da própria psicologia como ciência e profissão, no geral, e da psicologia que atua na educação, em especial - movimentou fortemente o crescimento da área de psicologia escolar e educacional na região sudeste, em especial no estado de São Paulo. Entretanto, não podemos reproduzir a crença de que a totalidade da psicologia brasileira se reduza à representação hegemônica de uma região como palco da ação profissional de um campo de saber, sobretudo, quando se destaca seus ganhos históricos no que tange ao desenvolvimento econômico, social, tecnológico e político, resultante da desigualdade regional que formou, e forma, este país.

Assim pontuado, é importante que, enquanto pesquisadores(as), nos atentemos a tal cenário de desigualdade regional, constitutivo do solo brasileiro, e, deste modo, possamos retirar conclusões dos nossos resultados de pesquisas mais congruentes com isso. Com base em nossos achados, podemos averiguar que a psicologia escolar/educacional e a perspectiva crítica têm se construindo com base em outras demandas e preocupações nas demais regiões brasileiras. Apesar da recorrência de estudos e pesquisas que tomam como referência as produções das(os) pesquisadoras(es) do Sudeste, percebemos que há, nas autoras de outras regiões brasileiras, uma maior preocupação em contextualizar os resultados e perspectivas teóricas que advém desses outros territórios. Essas colocações são importantes para nós, destacando-as como questão de discussão, pois quando retornamos ao nosso objeto de estudo, frisamos a importância deste ao buscar outras referências teórico-críticas – no caso, aqui, o pensamento freireano – para dar conta da diversidade do território brasileiro no que tange à atuação profissional da psicologia nos diversos cenários educativo-escolares.

Deste modo, assumimos a postura contrária de atitudes academicistas que se cristalizam no já dado, sobretudo, quando se destaca a dificuldade e resistência na busca

de novas leituras científicas para novas demandas e novos contextos de atuação. Ou mesmo, de pesquisadores(as) que alimentam o ciclo repetitivo intelectual do “mais do mesmo”, que denota, a nosso ver, o não risco em pensar e construir novas perspectivas teóricas como resposta a novas demandas e contextos de atuação. Inclusive, tal cristalização é perigosa para o próprio desenvolvimento do pensamento crítico, o qual deve se mover pela sua impermanência e pela qualidade da tomada teórico-metodológica de mudança constante.

Assim pontuado, o cenário de reconstrução da psicologia que atua no contexto da educação escolar também se constitui por práticas conservadoras do campo, as quais persistem a despeito das resistências cotidianas de profissionais engajadas(os). O que nos mobiliza a pensar que a manutenção de práticas conservadoras não corresponde somente a intenção das profissionais de psicologia em se comprometerem, em tempos mais recentes, pela reprodução de práticas excludentes e culpabilizantes. Mas, em alguns casos, resultam sobremaneira de uma escola que é gerida por políticas neoliberais, bem como é instituída por lógicas que despessoalizam os sujeitos, inclusive, o(a) próprio(a) profissional de psicologia. Em diálogo, Melsert e Bicalho (2012) ressaltam que a despeito do crescimento de práticas críticas na área supracitada, corporificadas pela iniciativa de "psicólogos-educadores e de educadores comprometidos com uma ação política, elas ainda se embatem com as concepções tradicionais enraizadas no pensamento de múltiplos atores no campo educacional brasileiro" (p.159).

Por fim, acreditamos que, enquanto ambiente social para inserção da práxis psicológica, é a própria vida diária escolar que tem demonstrado aos(às) profissionais de psicologia o terreno movediço de intervenções ainda fincadas em raízes conservadoras e que, concomitantemente, tentam se inserir como representantes do movimento de crítica, ou mesmo, como supostamente balizadas pelas concepções críticas de psicologia e

educação. Também acreditamos que uma perspectiva crítica deve se atentar para as limitações históricas impostas à sua prática em determinado tempo e lugar. Deste modo, ressaltamos que uma destas limitações presentes nos relatos das produções encontra sua legitimidade nas constantes solicitações institucionais, e de órgãos gestores, para manutenção da identidade profissional da(o) psicóloga(o) escolar/educacional articulada ao âmbito da psicologia clínica.

2.4 Paulo Freire e o(s) princípio(s) educativo(s) da libertação

Na história não é diferente. Para nós sabermos se a luta do nosso povo está indo bem, a gente precisa retornar às nossas matrizes, ao início das trajetórias, ou melhor, até onde a gente dá conta. Eu aprendi com nosso mais velho que nada no mundo tem fim, que as coisas têm começo, meio e começo; começo, meio e começo. Então é isso, a gente chega num lugar, aí a gente retorna, a gente chega e a gente retorna (Santos, 2020, p.36).

Até onde a gente dá conta? Ainda não sabemos, o que se sabe é que precisamos continuar nossa caminhada, vamos começando... A gente chegou até aqui, cabe-nos o exercício de retorno às nossas matrizes, aos princípios que fundamentam nossa pesquisa.

Neste tópico, embebidos pela sensibilidade e sabedoria de Antônio Bispo dos Santos (2020), ou Nego Bispo, que, antes de tudo, justificamos a escolha teórico-epistemológica em desenvolver, por um lado, um trabalho bibliográfico, por meio do resgate do legado de Paulo Freire, num exercício inventivo de escutá-lo, na tentativa de “demorar-se” nele, como ato metodológico. Através do aprofundamento de uma leitura crítica de seus escritos, possamos mais do que repeti-lo, como quem ouve rapidamente no ímpeto de reproduzir mecanicamente o dito, intuímos, por outro lado, ensaiar andanças de “*começo, meio e começo*”. Com isto posicionando-nos contrários a cenários sociais e científicos de ataques partidários e defesas calorosamente acrílicas à sua pessoa e ao seu legado, cuja constituição dá-se significativamente por pessoas que lhe citam, lhe referenciam, mas não o leem autenticamente (Alves & Pedroza, 2021; Kohan, 2015, 2019b, 2019c, 2019d, 2020a, 2021e).

Optamos, neste trabalho, por ocupar o lugar político e amoroso de leitores curiosos de seu legado intelectual à educação e à sociedade brasileira, bem como pela escolha em sustentar um lugar teórico-metodológico de “retorno”, porque, assim acreditamos, a estética da pesquisa encontra-se na belezura do caminho de quem foi e, não conseguindo

continuar, pelos desafios e dilemas do percurso, não teve medo de retornar ao começo de novo, e de novo, até quantos retornos forem necessários.

Como retornar de modo a podermos começar novamente? Ainda nos situando neste exercício ético, estético e político, a fim de estarmos fincados no “chão” com a sabedoria de vida de nossos mais velhos – Paulo Freire como “nosso mais velho”, educador político e político educador - que também pretendemos realizar essa tarefa de retorno no campo da psicologia escolar/educacional, ela que já percorreu diversas estradas, por caminhos construídos por tantas pesquisadoras e intelectuais promissoras, como discutimos nas linhas precedentes. Estes caminhos movimentaram os avanços concretizados nos contextos de atuação/formação das(os) psicólogas(os) para atuarem na realidade dura e complexa da educação brasileira. No entanto, pontuamos: é preciso “retornar”, assumindo o retorno como fundamento metodológico.

A condição contraditória de nossa sociedade e os desafios da escola pública, os quais acumulam-se progressiva e cotidianamente, assumindo novas roupagens interpretativas, pediram que a crítica sustentada historicamente pelas(os) psicólogas(os) escolares seja tomada como questão de problematização, porque, congruentes com uma leitura crítico-freireana, precisamos, urgentemente, de profissionais, professores(as), pesquisadores(as) e intelectuais que assumam ações políticas e educativas em cuja constituição revelem-se a favor, e em defesa, das particularidades do nosso território, de nossas escolas públicas e de nosso povo.

A opção por chamar o educador da esperança para um diálogo com a psicologia escolar/educacional crítica é uma forma expressiva/acolhedora de que ele acalmasse nossas tensões e contradições com o campo. Contrariamente, uma leitura prévia de uma parte de seus livros (Freire, 1992/2007, 1974/2021, 1967/2022, Freire & Faundez, 2011/1985) aumentou ainda mais nossas tensões na relação entre psicologia e educação,

as quais se tornaram forças mobilizadoras para o desenvolvimento desta empreitada investigativa.

Assim, Walter Kohan (2019c) em seu livro intitulado *Paulo Freire, mais do que nunca: Uma biografia filosófica* escreve-nos sobre a vida e obra do educador de Pernambuco inspirado pelos sentidos da leitura do pensamento freireano, de acordo com ele, num “esforço por me aproximar das ideias de Paulo Freire, por incorporar o que delas sinto que me ajuda a pensar a política da educação” (p. 31). Dessa maneira, o autor estrutura dialogicamente, pela sensibilidade aos problemas e às ideias postas por Freire bem como lendo-o atento e abertamente, uma biografia filosófica orientada por cinco princípios que os considera importantes para se pensar os sentidos políticos do ato de educar. Tais princípios se resumem a cinco palavras em cuja afirmação revela-se o caráter político da educação, conforme Kohan (2019c), “inspirado em Paulo Freire, confiando na presença e na potência dessas cinco palavras: uma forma, um lugar, um tempo, um ritmo, uma disposição para educação se abrir *à vida, à igualdade, ao amor, à errância e à infância*” (p. 31, grifo nosso).

Assim implicados, pretendemos realizar o exercício constante de diálogo crítico com os textos freireanos, lendo atento e abertamente suas ideias, suas questões, suas defesas político-pedagógicas. Desta forma, inspirando-nos em tal biografia filosófica tentaremos investigar quais princípios educativos mobilizam a educação como prática da libertação, na tentativa de afirmar o caráter educativo-pedagógico da ação crítica da psicologia na/da/pela/com a educação, caminhando rumo à criação de fundamentos teórico-críticos que possibilitem a emergência da consciência política das psicólogas(os) escolares com vistas ao anúncio de uma psicologia escolar/educacional como prática libertadora.

Em resumo, nos engajaremos em elencar princípios educativos que retornem *o caminho da crítica à libertação*, desvelando, por um lado, a constituição popular do pensamento crítico na educação e na psicologia, e, por outro, os caminhos teóricos alternativos para libertação da crítica das amarras conservadoras de leituras cínicas e falaciosas sobre a educação, a escola pública e seus atores/atrizes sociais. Estas leituras são constitutivas, e constituem, os novos arranjos políticos, pedagógicos, econômicos e subjetivos da sociabilidade capitalista/neoliberal (Brasil, 2012, 2015; Guzzo, 2016; Guzzo & Ribeiro, 2019; Moreira & Guzzo, 2016, 2017; Souza, 2010a, 2010b, 2022).

Nesse sentido, Patto (2013) explicita-nos que nas últimas décadas impera nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio uma noção de ensino alicerçada numa *Racionalidade Instrumental*, a qual adentrou massivamente todos os momentos e espaços de elaboração do destino do ensino público que se opera nas instituições escolares. De acordo com Patto (2013) estas condições que formam a atual política educacional brasileira¹⁰ constituíram as escolas em espaços "falsamente democráticos ou arremedos grosseiros da linha de montagem da produção fabril" (p.13), bem como é no interior de reducionismos pedagógicos e psicológicos que se produzem, em sua perspectiva, "concepções da relação professor-aluno e da formação de professores que contribuem para a decadência generalizada do ensino público brasileiro fundamental e médio" (p.19).

A autora detalha para nós as características que impera neste tipo de racionalidade instrumental, segundo ela:

Manuais de instrução reduzem professores a executores mecânicos de tarefas parcelares; diretrizes curriculares fazem do ensino o meio de produção do produto almejado - alunos manipulados para acreditar que o diploma lhes garantirá emprego em um mundo em que o desemprego tornou-se estrutural e sem

¹⁰ Quanto a isso ver o estudo de José Sergio Carvalho (2013) intitulado *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*, o qual é exposto por Patto bem como a inspiram nas elaborações das questões em destaque. Referência: Carvalho, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. São Paulo: Ática, 2013.

formação intelectual que lhes permita questionar o mundo em que vivem e participar ativamente da construção coletiva de uma sociedade norteada pelo bem comum (Patto, 2012, pp.13-14).

Como explicitamos anteriormente, o movimento de crítica à psicologia, como campo de atuação e produção de conhecimento na educação, resultou do trabalho pioneiro de outra de nossos mestres inspiradores(as). Trata-se da intelectual inquieta e brilhante Maria Helena S. Patto, cuja tarefa de autocrítica possibilitou a ruptura teórico-epistemológica necessária para a transformação de uma *Psicologia Instrumental* em uma *Psicologia Crítica* (aparentemente consolidada em tempos atuais na área em questão), através do desvelamento do caráter ideológico do exercício profissional da(o) psicóloga(o) numa realidade social de classes, desigual, racista e colonizada, alicerçada nas bases estruturais das relações de exploração/opressão do povo oprimido (Carvalho, 2011; Cruz, 2011; Ramos, 2011; Souza et al., 2023; Viégas, 2023)

Acreditamos que o conhecimento científico é um processo que engaja os sujeitos pesquisadores com o mundo, e, enquanto unidade ação-reflexão teórica, porque práxis, tal posição não irá interferir negativamente em nossa opção crítica, tampouco em nosso rigor teórico-metodológico. Em concordância, apostamos numa escrita científica que “molhe-se” de vida, pois “escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita” (Kohan, 2015, p.17)

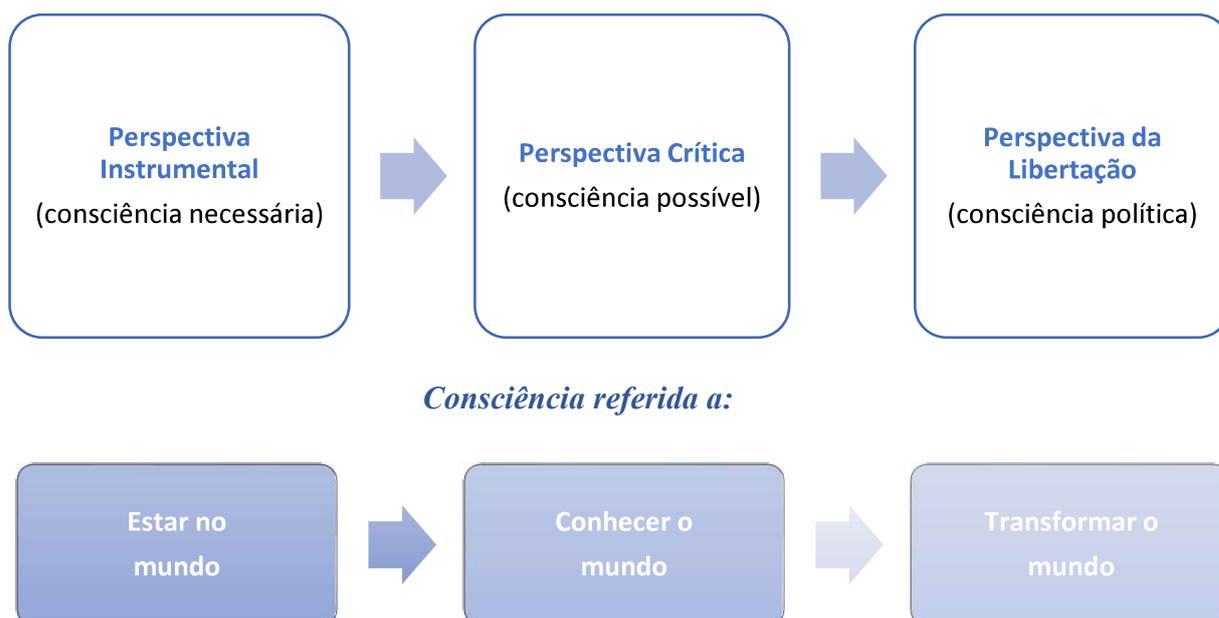


Figura 3:

Esquema 1: Caminhos da crítica à libertação¹¹

Os princípios se balizam por um trabalho educativo de cunho dialógico, cujo fundamento, a partir de uma perspectiva freireana, parte da indissociabilidade entre sujeitos e realidade mundana, pois em uma ação educativa ambos se constituem mutuamente, não sendo possível, assim, apreender homens e mulheres separados da realidade concreta, tampouco esta última daqueles. Desse modo, o processo de crítica em um contexto educacional só pode encontrar implicações transformadoras quando se sustenta, dialeticamente, na busca do pensar e do agir dos sujeitos referido ao mundo. Em outras palavras, as razões do pensamento e da atuação desses sujeitos históricos só encontram sentido real quando relacionados, pela ação de busca crítica, à realidade concreta (Freire, 1959/2003; 1974/2021, 1967/2022).

¹¹ Para a construção desse raciocínio teórico-metodológico, baseamo-nos nos apontamentos de Maria Helena S. Patto contidos em seu livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (Patto, 1984/2022); e nas ideias de Paulo Freire a respeito da relação entre consciência e realidade concreta (Freire, 1959/2003, 1974/2021, 1967/2022, 1976/2022).

Uma práxis libertadora no campo da psicologia escolar e educacional pode se revelar pela proposição de práticas criativas fincadas nas particularidades locais e nos conhecimentos que os sujeitos escolares já possuem. Na perspectiva freireana isso desnuda a consciência popular, potencializando-a, a partir do momento em que os indivíduos sensíveis às problemáticas que emergem em seu contexto, apreendem-nas como objetos de sua intervenção, não a si como objeto daquelas. Logo, podem atuar em sua realidade objetiva, constituindo o ato de pensá-la, pelo processo de conscientização, bem como nela agir produtos de ações críticas, “resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (Freire, 1967/2022, p.60).

Configurando-se como um ato de criação e não de reprodução, esse processo de descoberta da realidade pode superar perspectivas crítico-reprodutivistas pela demarcação de perspectivas crítico-inventivas, possibilitando aos sujeitos as modificações do contexto no qual vivem cotidianamente. Tais modificações são compreendidas como produtos de ações coletivas em que homens e mulheres, pensando conjuntamente, encontram na dimensão coletiva do diálogo investigativo as potências de um trabalho problematizador (Carvalho, Kohan, & Gallo, 2021; Freire, 1974/2021).

Esse processo de conhecimento da realidade na qual vivem não se constitui por sujeitos em relações de objetificação, em cuja dissimetria de saber, logo de fazer, retiram deles sua autonomia inventiva, mas por sujeitos ativos em relação de comunhão, comungação e de igualdade de poder-saber (Kohan, 2019a, 2019b). Assim pontuado, acreditamos que todas as pessoas, dentro e fora das instituições de ensino, possuem as condições de saber para pensar sua realidade e modificá-la pela invenção de um agir que,

já sendo crítico, cria novos jeitos e novas formas de habitá-la pelo ato coletivo de produzir ideias que se transformam em ações críticas (Freire, 1980/2008, 1996/2011, 1974/2021).

O mestre andarilho nos afirma que as ideias do povo também podem se transformar em comunicação, pois como processo criador media-se pela relação de sujeitos que ao dizer suas ideias transformam sua comunicação. Por isso, ele sublinha que a ação de busca crítica, já constituindo-se como ação educativa, que almeja a busca do pensar do povo não tem sentido se sustenta-se sem o povo, sobre ele, tampouco a partir dele. É no diálogo constante com os grupos populares (formados por sujeitos que se sentem e veem-se como sujeitos do processo de busca) que podemos, coletivamente, produzir ideias sobre sua realidade e, pela ação mesma do seu pensar, produzem as condições inventivas para a sua transformação.

Como ponto de partida, uma práxis da libertação alinha-se ao entendimento de que a visão de mundo das pessoas do povo precisa estar referida às seguintes dimensões:

- 1) A realidade concreta expressa por meio dos seus níveis de compreensão das questões que emergem cotidianamente;
- 2) As razões reais, historicamente constituídas, através das quais os sujeitos populares agem de uma forma condicionada e não de outra;
- 3) As opções de intervenção e de produção dos discursos, ambas determinadas pelas condições materiais de um dado momento histórico;
- 4) Aos sentidos e significados de sua vida constituídos pela sua forma histórico-social;
- 5) As interrelações engendradas coletivamente pelos sujeitos populares.

Alinhado a isso, pontuamos que para as(o)s psicólogas(os) escolares/educacionais a preocupação de uma busca crítica não se encontra nos sujeitos como objetos de sua prática profissional, mas, contrariamente, neles(as) apreendidos em relação como

protagonistas, em posições ativas e engajadas concretamente, isto é, como sujeitos que podem apresentar contribuições interessantes para sedimentação da práxis psicológica em terreno popular, assim, podendo constituir-se a PEE como campo de atuação e produção de conhecimento comprometido com os interesses populares.

Por fim, a questão da consciência política das(os) psicólogas(os) parte do entendimento de que, como sujeitos históricos, homens e mulheres são “projetos”, isto é, são um e uma “mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (Freire, 1974/2021, p.55). E é compreendendo-os como sujeitos da transformação que a(o) psicóloga(o) pode construir elementos teórico-críticos para fundamentar uma práxis política com eles e elas, com a finalidade de alinhá-la à luta pela libertação das condições de opressão e negadoras de sua existência.

Nessa direção, a psicologia poderá romper com práticas psicológicas e sociais que tentam explicar/dissertar aos grupos populares sobre seus problemas cotidianos, bem como superar intervenções que se propõem a orientar suas escolhas de vida, estas, em si, negadoras da autonomia popular. Ademais, destacamos que a criação de condições para o engajamento crítico do povo com suas demandas concretas configura-se um passo importante na invenção de práticas psicológicas verdadeiramente libertadoras, sedimentando-se numa perspectiva crítico-popular.

3 A PESQUISA - CONSTRUINDO UMA PROPOSTA ALTERNATIVA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.

O desafio maior que se coloca ao pesquisador da escola, hoje, é o de repensar seus pontos de referência teórico-metodológicos (Patto, 1990/2022, p.227).

3.1 Teoria e método de investigação

Neste tópico, temos o propósito de apresentar às(aos) leitoras(es) a teoria do conhecimento, da realidade e do processo de produção teórica que nos aliamos. Além disso, discorreremos sobre a perspectiva epistemológica e metodológica que tomamos como ponto de partida para o entendimento do objeto de reflexão e de construção teórico-crítica que alicerça o campo da psicologia escolar e educacional, ambas basilares na constituição do nosso problema de pesquisa. De início, nota-se o quanto é cruel o questionamento do alicerce sobre o qual se sustenta uma determinada área de produção de conhecimento científico, pois a crítica lançada a *fortaleza* inquestionável de supostas verdades científicas mobiliza incômodos e retira pessoas dos espaços comuns, assim como “invalida hábitos, ameaça o conforto do que parece ‘dado’, do que é tido como certo, do que parece natural - em suma, põe em xeque a opacidade das certezas que dispensam a atitude filosófica” (Frayze-Pereira & Patto, 2007, p.X).

Isto posto, nossa teoria de base é a de vertente marxista cuja leitura de homem, mulher, sociedade, mundo, etc., tomamos como ponto de partida quando lançamos mão do objeto de estudo e, com ela, nos articulamos à concepção materialista histórico-dialética, enquanto epistemologia e teoria, “ao entender crítica do conhecimento como situá-lo, ir em busca de suas raízes, de seus compromissos sociais e históricos e descobrir o que está alojado em seus conceitos fundamentais” (Patto, 2003a, p.30). Deste modo, concordamos com as colocações de Patto (1990/2022, p.248) quando afirma que:

A adoção de uma concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de um projeto de pesquisa, além de

requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método ou, mais especificamente, da necessidade de criticar a ciência positiva a partir da filosofia da totalidade. Segundo os filósofos que se dedicam a essa tarefa, o modelo positivista de produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais, quer em seu formato experimental, quer em suas versões não experimentais, produz resultados que não só não dão conta da complexidade do que quer que se proponha a elucidar a respeito da vida humana, como resulta em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos que examina e que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos.

Com base nisso, objetivamos realizar o exercício de costura *teoria, epistemologia e método* de forma a sedimentar o solo sobre o qual se sustenta nosso objeto de pesquisa.

Em linhas gerais, tentaremos esboçar caminhos para as seguintes questões:

Primeira Questão - O exercício científico da psicologia e a legitimação do seu *status* como ciência, em especial na educação;

Segunda Questão - O compromisso social e político do(a) pesquisador(a) e do seu objeto de estudo;

Terceira Questão - Elementos da teoria materialista e do método dialético que subsidiem a construção de uma pesquisa teórica em psicologia escolar/educacional;

Em seu conjunto, tais questões tentam alcançar nosso objetivo de defesa, a nosso ver, da importância do exercício de produção teórica no campo da psicologia escolar/educacional, o qual, por um lado, não se restrinja à tarefa de revisão conceitual; embora concordamos que seja necessária, ela não é suficiente para o avanço desta área como práxis política socialmente comprometida. Ademais, a redução da pesquisa teórica ao empreendimento de revisão conceitual desvela, dentre outras questões, resquícios das pesquisas teóricas do campo da psicologia clínica, as quais, em muitos casos, contentou-se ora com o reducionismo psicológico, aprisionando o sujeito e a realidade concreta a categorias psicológicas, ora com a psicologização da educação, acreditando que somente

a leitura psicológica conseguiria dar conta da complexidade e do caráter multideterminado do fenômeno educacional.

Ao contrário, concebemos que a produção teórica em PEE deva estar em colaboração constante com as demais ciências humanas e sociais, tanto quanto com a filosofia, construindo teorizações de revisão crítica, situadas histórica e socialmente, para as questões que se debruça ao decorrer de sua história como ciência e prática concretas. Além de que tal empreendimento investigativo oportunize subsídios reflexivos mais consistentes e permanentes acerca dos interesses reais da psicologia numa sociedade e educação determinadas. Em outras palavras, trata-se da constituição de uma produção teórica que alerte a(o) psicóloga(o) na direção de lhe apresentar “a importância de fundar sua ação no saber gerado no âmbito das demais ciências humanas e na coparticipação das classes populares tornadas sujeitos do conhecimento (...) para a necessidade de repensar e refazer a sua ciência” (Patto, 1984/2022, p.16). Assim também, significa alertá-la(o) para a importância de escrever a história partindo da vida comum de pessoas comuns, “como chave que abre as portas do passado, constrói pontes entre o passado e o presente e desvela os problemas que teremos de enfrentar se quisermos um futuro transformado” (Patto & Frayze-Pereira, 2007b, p.93).

Por outro lado, gostaríamos de dar destaque ao desenvolvimento de uma produção teórica em psicologia escolar e educacional que, primordialmente, possa se alinhar aos interesses populares e com as finalidades de transformação social. E, como prática da libertação, construa-se como instrumento ético-político pelo qual as maiorias populares consigam desvelar as condições históricas de opressão e submissão em que se encontram imersas, tanto quanto através deste instrumental psico-político as(os) psicólogas(os) consigam se nutrir das forças históricas dos grupos oprimidos potencializando a realidade objetiva-subjetiva destes em prol da luta política de emancipação, porque, conforme

atesta Patto (1984/2022), “fazer psicologia continua sendo um ato político como sempre foi, mas agora um ato político comprometido com os agentes da transformação da estrutura social e não mais com os interessados pela sua conservação” (p.15).

O que estamos tentando assinalar é que a produção teórica em PEE possa caminhar, cada vez mais, interessada com os grupos oprimidos e com as necessidades de luta por emancipação educacional, social e política, assim, construindo-se como arma¹² de saber crítico para essa população renegada de direitos e de voz. Isso se configura uma utopia? Embora acreditemos nas utopias e as interpretamos como força motriz da existência humana; não seremos ingênuos em apostar unicamente na psicologia, em especial a inserida no campo da educação, como instrumental conceitual e técnico para tais finalidades históricas de transformação.

No entanto, apontamos que, até então, a psicologia tem alinhado suas teorias e técnicas, sobretudo, como respostas às necessidades dos grupos dominantes e à manutenção do modo de produção e reprodução capitalista. Em tempos atuais, isso tem acontecido de forma sutil, ou, em outros casos, de maneira cínica¹³, pois como contribuições históricas do movimento de crítica interna, a psicologia, em especial a PEE, tem mostrado sensibilidade histórica com as questões dos grupos oprimidos, preocupando-se, a título de exemplo, com as implicações psicológicas da pobreza e do racismo; a importância do reconhecimento da dimensão social, histórica, cultural e

¹²Comungamos com as considerações de Chauí (2008, pp.13-14), quando ela afirma que “uma teoria exprime, por meio de ideias, uma realidade social e histórica determinada, e o pensador pode ou não estar consciente disso. Quando sabe que suas ideias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade de onde surgiram. Quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas ideias e imagina que elas são verdadeiras para todos tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia. De fato, um dos traços fundamentais da ideologia consiste; justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou”.

¹³ Em alguns casos, ressalta-se, o cinismo de alguns profissionais é efeito das barreiras impostas pelas políticas públicas, das limitações dos cursos de formação de psicólogos(os), e, em outras ocasiões, entraves de dinâmicas institucionais rígidas, muitas das quais cooptadas, de maneira forçada e em cenários de coação, pelas(os) psicólogas(os) escolares (Brasil, 2015).

política do fenômeno psicológico; em construir práticas cada vez mais inclusivas; e com o reconhecimento histórico da desigualdade social e educacional que assola o país (Dias & Guzzo, 2018; Feldmann & Guzzo, 2021; Leite, Alberto, & Santos, 2021; Meira, 2012).

Como conhecimento e práxis mais efetivas para os grupos populares, julgamos ser necessário para a psicologia a tarefa de produção teórica do seu instrumental conceitual, ético e técnico a favor dos interesses e das lutas populares. Já não uma psicologia como prática teórica de laboratório e de gabinetes assépticos e neutros, mas feita de chão popular, isto é, como prática teórica ativa e engajada com as questões educacionais, sociais e históricas de seu tempo. Assim, alinhamo-nos aos(as) intelectuais que sublinham o engajamento da ciência com as demandas da sociedade sobre a qual se erige, tanto quanto acentuam o compromisso dos(as) pesquisadores(as) com a realidade concreta, porque, conforme evidencia Patto (2019), os conhecimentos produzidos pela ciência “estão sempre ligados a interesses, seja dos que dominam, quando ela é uma ideologia a serviço da justificação da ordem social, seja dos dominados, quando um saber que desvela a origem das iniquidades que os dominam na modernidade” (p.15), e também porque, não menos importante que isso, "sobretudo nas ciências humanas, os cientistas e os profissionais não são neutros" (Crochík & Patto, 2012, p.150).

Igualmente, Patto (2007a) explica-nos que a psicologia, como ciência e profissão, originou-se a partir de dois princípios, por um lado, balizou-se como campo de atuação e produção de conhecimento movidos pela crença da *neutralidade científica*, por outro, pelo seu caráter de *especialização*. Deste modo, a pretensa cientificidade da psicologia, em seu nascedouro, fora resultado da concepção de ciência que se fundou no marco do triunfo da visão burguesa de mundo, fora próprio da crença de que o conhecimento é neutro; de que tanto o objeto de estudo como o sujeito que o apreende são controlados

por procedimentos assépticos e impessoais, cuja objetividade e rigorosidade se fundamentam com o fim de não pôr em risco a "pureza" da realidade investigada.

Essa percepção da neutralidade como princípio fundante do modelo de cientificidade hegemônico teve respaldo na cisão que ocorreu, segundo a autora, entre os sujeitos operadores dos mandos da economia e da política e os que, por outro lado, irão se caracterizar como *especialistas independentes*. Ela afirma que, nesta conjuntura, o intelectual, visto como categoria profissional, ocupará um lugar privilegiado no "coração" dos dominadores, justamente porque vai instituir um conhecimento que, munido de pretensa neutralidade política, vai legitimar o poder da ordem vigente. Esta condição não poderia se caracterizar de outra forma, já que tanto aquele intelectual como seu objeto de conhecimento são referidos a instituições erigidas sob "vigas" de autoridade e imparcialidade, isto é, as universidades e os centros de pesquisas (Patto, 2007a).

Sem dúvida, diz-nos a autora citada, o princípio da especialização constituiu-se em terreno propício para fortalecer a suposta impessoalidade e neutralidade do cientista, o qual, por sua vez, ao aprimorar sua condição de *especialista* tornará cada vez mais inviável o entendimento do objeto de estudo, pondera a autora. Será neste contexto que se verá o crescimento do número dos chamados *trabalhadores intelectuais*, em cujo cenário se conformará seu aprisionamento nos parâmetros da institucionalidade, tanto quanto seu aparente isolamento das questões reais do mundo. Além da configuração permanente do respaldo social a respeito da *isenção política* do cientista, de cuja pretensiosa criação de métodos oportunizará a garantia da produção de conhecimentos dito científicos, porque neutro e objetivo (Patto, 2007a, p.9).

Ainda em relação à crença da neutralidade da ciência e a exigência de impessoalidade do(a) cientista, do(a) pesquisador(a) e do(a) intelectual, Patto, de modo preciso e contundente, explicita-nos que:

No coração do mito da neutralidade encontra-se a separação entre sujeito e objeto na epistemologia das ciências humanas. Separação cujos desdobramentos são todos comprometidos com a manutenção das sociedades divididas: institui os autorizados e os não autorizados a dizer - isto é, os competentes e os incompetentes, os que dizem e os que ouvem, os que mandam e os que obedecem; resulta, por essa via, num discurso científico que fala sobre os oprimidos, a partir de procedimentos que supostamente permitem conhecê-los de modo objetivo e neutro, e os silencia; comprova cientificamente a sua incapacidade psíquica e assim justifica a tomada de decisões em nome deles e a sua condução, opressão, exploração e, num limite menos raro que se pensa, o seu extermínio. Separação e desdobramentos que são a própria matéria de que é feita a Psicologia em moldes positivistas (Patto, 2007a, pp.12-13)

À vista disso, destacamos que um trabalho de produção teórica deve atentar-se para as amarras ideológicas de um(a) pesquisador(a) que, instituindo-se, ambiciosamente, intelectual neutro e impessoal frente aos problemas do mundo, tanto quanto diante das questões sociopolíticas de seu tempo histórico, consiga desvelar a vinculação deste sujeito social a determinados interesses, pois "a ciência não é neutra nem desinteressada; mas há interesses que facilitam o desvelamento da realidade e interesses que o dificultam" (Patto, 1984/2022, pp.127-128). Em relação ao campo da psicologia, especificamente, no que tange à(o) psicóloga(o) que atua no contexto educacional e escolar, é necessário que, num esforço de revisão crítica, problematize as suas perspectivas teórico-práticas que estejam solidificadas nos mitos da objetividade e da neutralidade do conhecimento científico, em geral, e do conhecimento psicológico, em específico; “na base epistemológica destes mitos, um realismo ingênuo que separa sujeito e objeto do conhecimento (...) é o mito da neutralidade do cientista e suas relações com o exercício do poder” (Patto & Frayze-Pereira, 2007a, pp.1-2).

Nesta mesma direção, torna-se imprescindível que tal tarefa teórica tome como ponto de partida uma concepção de ciência que seja constituída por interesses históricos e que, ao mesmo tempo, constitua-os através da sua inserção numa realidade social. Nela,

também é imprescindível que as relações sociais sejam apreendidas pela sua referência a determinado tempo histórico. E que, configurando-se como teorização, esteja balizada por uma concepção de cientista comprometido historicamente, porque não neutro e impessoal, tampouco como pesquisador(a) desvinculado(a) do seu objeto de estudo; além de que se preocupe, ao assumir este lugar social, pela aceção de que "toda ciência é motivada historicamente, embora sua natureza científica não resida nesta motivação" (Patto, 1984/2022, pp.127-128).

Em resumo, podemos demarcar que um trabalho de teorização crítica no campo da Psicologia Escolar e Educacional pode caminhar orientado pelas seguintes preocupações:

- 1) Busca de uma concepção histórica de ciência, educação e de psicologia; e que tais concepções estejam referidas à uma determinada realidade social e política;
- 2) Conhecimento da vinculação concreta e histórica das relações sociais;
- 3) Apropriação de uma concepção dialética da relação sujeito-objeto do conhecimento;
- 4) Compreensão do papel histórico e político do(a) pesquisador(a), do(a) intelectual, do(a) cientista;
- 5) Caracterização do engajamento destes trabalhadores(as) cientistas com o contexto social e histórico no qual encontram-se imersos, e sobre o qual lançam suas propostas/questões de pesquisa;
- 6) Investigação das implicações/motivações sócio-históricas da ciência, educação, da escola e da psicologia.

Em continuação, segundo Patto (1984/2022) é lenta e, em alguns casos, difícil a percepção por parte das(os) psicóloga(os) de que seu saber, sua formação e sua prática profissional encontram-se referidas à uma realidade social determinada, orientando-se,

assim, por concepções de sujeito, sociedade e ciência; tanto quanto é custosa a percepção de que temos sido profissionais formados, historicamente, com técnicas que tem fins a corrigir *desvios*, resolver conflitos, equilibrar *disfunções*, excluir (incluindo) os(as) que resistem à norma social estabelecida, adaptar comportamentos à lógica de mercado, encapsular a vida em sua diversidade, etc. Neste rol de técnicas e teorias psicológicas, os homens e as mulheres são reduzidos a categorias abstratas, sem historicidade, adaptando-se mecanicamente a uma realidade social cujo engendramento subjetivo não se dá pelas sociedades de classes, já que estas são lidas como *A Sociedade*, entendida em sua forma homogênea e não contraditória; também capturada como entidade abstrata e a-histórica.

A autora supracitada também destaca que o papel da psicologia científica vai circunscrever-se à interprete das leis que regem a adaptação dos sujeitos a realidade social, porque natural, em que se encontram imersos. Todavia, para fazer jus ao seu *status* como ciência, no âmbito da psicologia científica, torna-se necessário, segundo ela, "que as operações produtoras do conhecimento se baseiem na quantificação e que o pesquisador se mantenha afastado das questões denominadas políticas, supostamente fora de sua alçada", e que, em consonância, tal atitude seja expressão da máxima de que "o cientista é sobretudo um neutro" (Patto, 1984/2022, pp.12-13). E isso será possível, continua Patto, sobretudo, porque essa suposta cientificidade da psicologia vai se estabelecer como um discurso manipulador e competente: ao sistematizar o modo como a vida social "aparece" para as classes dominantes, opera, ao mesmo tempo, impondo-a aos grupos oprimidos. Assim, é possível destacar que a psicologia vai assumir uma dupla função constituída por interesses históricos.

Por sua vez, Chauí (2008) assinala que a tecnologia se erigiu como meio propício para fabricar instrumentos de precisão, assumindo, desta forma, o papel de direcionar o conteúdo e a progressão das ciências; nas palavras dela, "as ciências passaram a participar

diretamente do processo produtivo, tanto porque dependem dele com relação à tecnologia quanto porque esta depende delas" (p.105). Essa participação como mecanismo de produção, tanto da ciência como da tecnologia, surge fortemente nos processos de automação e informatização, seja no setor industrial como no âmbito das diversas atividades econômicas e sociais, conforme frisa a autora.

Neste cenário, em que a ciência e tecnologia tornam-se forças produtivas da maquinaria capitalista, Chauí (2008) prefere destacar a força ideológica do que nomeia de *Ideologia da Competência*¹⁴; ao invés de simplesmente ficarmos no estreito da ideologia invisível, cuja função, segundo ela, como discurso ideológico irá ocultar a divisão da sociedade em classes. Tal ocultação opera no seio social, ao perpetrar que "a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas)" (p.105). Essa mesma autora acentua que a ideologia da competência, enquanto discurso pronunciado pelo dito *especialista*, assume seu papel de dominação ao munir de prestígio e poder desmedidos do conhecimento científico e tecnológico, isto é, alimentado de prestígio e poder às ideias ditas científicas e tecnológicas (Chauí, 2008, p.106).

¹⁴ A autora apresenta uma modalidade prática do discurso da competência que muito se aproxima às questões levantadas em nosso estudo sobre a problematização da perspectiva crítica em PEE enquanto prática teórica, tanto quanto acerca do debate das contradições que a ciência psicológica vem imprimindo em tempos atuais. Chauí nomeia de "O discurso da competência privatizada", o qual "ensina cada um de nós, enquanto indivíduos privados (e não enquanto sujeitos sociais), como nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver. Assim, cada um de nós aprende a relacionar-se com o desejo pela medição do discurso da sexologia, a relacionar-se com a alimentação pela mediação do discurso da dietética ou nutricionista, a relacionar-se com a criança por meio do discurso da pediatria, da psicologia e da pedagogia, a relacionar-se com a Natureza pela mediação do discurso ecológico, a relacionar-se com os outros pela mediação do discurso da psicologia e da sociologia, e assim por diante. Isso explica a proliferação dos livros de 'auto-ajuda', os programas de conselhos pelo rádio e pela televisão, bem como os programas em que especialistas nos ensinam jardinagens, culinária, maternidade, paternidade, sucesso no trabalho e no amor. Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito. É essa modalidade da competência que aparece na fixação de um modelo de ser humano sempre jovem, saudável e feliz, produzido e difundido pela publicidade e pela moda, que prometem juventude (com os cosméticos, por exemplo), saúde (com a "malhação", por exemplo) e felicidade (com as mercadorias que garantem sucesso)" (Chauí, 2008, pp.106-107).

Em congruência, Patto (1984/2022) nos revela que a psicologia, enquanto veredicto científico, elaborou uma concepção de mundo que vai encontrar sua legitimidade social e científica, pois, de acordo com ela, "é preciso não esquecer que, numa sociedade de classes, a ciência é gerada num lugar de onde se fala com a autoridade de quem pretensamente detém todo o saber – as universidades" (pp.13-14). Neste sentido, Patto (2017), em outro texto, ressalva que o conhecimento que se restringe ao âmbito das aparências, isto é, "ao que parece ser, às primeiras camadas do real" (p.70), configura-se como um *pseudoconhecimento*, pois "inverte as relações de causa e efeito, ou seja, que toma efeitos como causas e omite aspectos fundamentais do objeto de seu discurso. Feito de omissões, de silêncios sobre a realidade social, ele é ideológico" (p.70).

Quando fazemos afirmações desta natureza, é evidente que estamos nos referindo às ciências que, embora necessariamente partam de um conjunto de ideias sobre o mundo e a possibilidade de conhecê-lo, não se identificam com os discursos pretensamente científicos – ou pseudocientíficos – cujo conteúdo se esgota numa determinação ideológica. Para ingressarmos na análise crítica da psicologia propriamente dita, resta-nos a tarefa de melhor caracterizar a natureza das pseudociências e a função que desempenham numa formação social de classes. (...) Segundo [citando Sastre (1974, p.59)], o termo "ideologias pseudocientíficas" designa "as ideologias que, sendo regiões diferenciadas da ideologia dominante, costumam ser reconhecidas socialmente como ciências". Em outras palavras, equivalem às representações do mundo que articulam os interesses dos setores hegemônicos e que são convertidas de discurso de uma classe em discurso da sociedade inteira (Patto, 1984/2022, p.129).

Alinhado a isso, argumentamos que é exatamente neste ponto que se torna necessário o exercício de produção teórica, porque revisão crítica e histórica. Deste modo, podendo se constituir como tarefa imprescindível por meio da qual seja possível a operação da diferença entre o *aparecer* do social e o *ser* do social, como primeiro passo para a distinção logo em seguida, igualmente, entre o discurso ideológico e o discurso científico, isto é, entre ciência e ideologia. No âmbito da ideologia:

As ideias aparecem como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim, em lugar de aparecer que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso suas ideias revelam tal separação, o que aparece é que as ideias é que estão separadas do mundo e o explicam. As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados - aqueles que estão fora da produção material direta -, mas como entidades autônomas descobertas por tais homens (Chauí, 2008, p.63).

Assim também, Patto (1984/2022) considera que "apesar de não haver ciência que não parta de um certo número de ideias (...), nem todo conjunto de ideias sobre o real é científico ou gerador de conhecimento" (p.127). Essa autora toma nota da ideologia como um discurso lacunar, que contém falhas, sendo seu papel político fundamental o de constituir-se como discurso representante de uma determinada classe social, isto é, da qual detém o poder econômico e político.

A partir desta perspectiva, o discurso ideológico vai justificar uma sociedade que se alicerça na exploração dos trabalhadores e que é atravessada pelas relações de opressão - seja étnico-racial, gênero, orientação sexual -, as quais produzem alienação, injustiça social, condições de vida indignas e desiguais, etc. Nesta direção, a ideologia comporta "um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política (Chauí, 2008, p.7).

À vista disso, consideramos que um trabalho teórico não pode prescindir desta compreensão de ideologia, bem como não pode ignorar a existência de discursos científicos que se contentam no estreito do discurso ideológico, os quais, não raro, resultam em aparato teórico-prático que justifica as condições de desigualdade econômica e social. Sob o crivo de sua *aparente* existência como causa natural, concebem-nas como justas e, ao mesmo tempo, como resultados da responsabilidade dos indivíduos, estes também concebidos em sua *aparente* constituição natural.

Segundo Kosik (2007), o pensamento que se dispõe a conhecer autenticamente a realidade concreta, não contentando-se com suas disposições e representações abstratas, tem de operar a destruição do que ele nomeia de *pseudoconcretidade*, através da superação da suposta independência do mundo das trocas imediatas cotidianas, com vista à assunção de um pensamento cada vez mais concreto, isto é, em que as formas de articulação das ideias ascendam à sua concreticidade. Isso será possível por meio dos esquemas do pensamento que possibilitem a revelação do mundo *real* imerso no mundo da *aparência*, pois, “por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência”¹⁵ (Kosik, 2007, p.20).

Esse mundo real, ocultado e ao mesmo tempo manifestado pela pseudoconcreticidade, conforme Kosik (2007), não é o mundo das oposições entre condições reais/condições irrealis, transcendência/ilusão subjetiva. Pelo contrário, configura-se como o mundo da *práxis* humana, “é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (p.23, grifo do autor). Compreendendo, assim, como realidade humano-social, constituindo-se como unidade dialética (produção e produto; sujeito e objeto, gênese e estrutura). Ainda sobre isso, Kosik ressalta que o sujeito que “conhece o mundo, e para o qual o mundo existe como cosmo ou ordem divina ou totalidade, é *sempre* um sujeito social; e a atividade que conhece a realidade natural e

¹⁵ Nota do autor: “*O Capital*, de Marx, é construído metodologicamente sobre a distinção entre falsa consciência e compreensão real da coisa, de modo que as categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada se apresentam aos pares: a) fenômeno - essência; b) mundo da aparência - mundo real; c) aparência externa dos fenômenos - lei dos fenômenos; d) existência positiva - núcleo interno, essencial, oculto; e) movimento visível - movimento real interno; f) representação - conceito; g) falsa consciência - consciência real; h) sistematização doutrinária das representações (“ideologia”) - teoria e ciência” (Kosik, 2007, p.20, grifo do autor).

humano-social é atividade do sujeito social” (p.52, grifo do autor). Esse mesmo autor vai sublinhar que:

(...) a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética como *método revolucionário de transformação da realidade*. Para que o mundo possa ser explicado "criticamente", cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da "práxis" revolucionária. (...) a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor *desta última realidade* (Kosik, 2007, pp.22-23, grifo do autor).

Patto (1984/2022), em concordância, pontua que o problema que se torna urgente, em tempos atuais, tange a sabermos “se o que se chama de ciência não está de tal modo confundido com o discurso ideológico que o próprio termo ‘ciência’ já não serve à designação do conhecimento ou saber” (p.128). Por certo, tais considerações também cabem à *psicologia científica* que reproduziu fortemente a voz dos opressores, "nascida como ciência na segunda metade do século XIX, é um poderoso instrumento de naturalização de desigualdades produzidas pelo modo de produção, ao atribuí-las a diferenças individuais, grupais, de classe e de etnia" (Patto, 2017b, p.70).

Através de uma reflexão sobre a relação histórica entre ciência e instrumentalidade técnica, pela apreensão da própria psicologia como ciência instrumental, Patto e Frayze-Pereira (2007a) alertam para o fato de a Ciência Psicológica ter que encarar de forma crítica e dialética o que nomeiam de *paradoxo da consciência*¹⁶, bem como para que a psicologia opere uma reflexão acerca das suas clássicas categorias psicológicas, como a exemplo de "normal-anormal; ajustado-desajustado". Os autores

¹⁶ Nesta lógica paradoxal, a consciência é lida como constituída-constituente dos processos ideológicos.

consideram que a Psicologia instrumental, movimentada pelos pressupostos do empirismo e do idealismo, seja em sua concepção imediata de mundo como pela percepção deste como produto imediato e mecânico da consciência dos sujeitos, prescinde de uma compreensão da realidade histórica dos sujeitos, tanto quanto das relações sociais que estabelecem em determinados momentos históricos, por meio das quais se torna possível a esses sujeitos sociais produzirem seus instrumentos e as ideias que as explicam. Nesta conjuntura histórica, a psicologia vai se configurar, segundo os autores acima, como ciência sob o julgo da formação capitalista industrial e da constituição da subjetividade moderna.

Por conseguinte, tais autores destacam que o Iluminismo produziu um reducionismo epistemológico nas humanidades, através de uma mistura confusa entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais, sobretudo, em relação à razão de ser, ao método e ao objeto de estudo de cada uma destas, assim, operando como paradigma de verdade a interpretação do mundo nos moldes matemáticos. Patto e Frayze-Pereira (2007a) assinalam que na psicologia essa “confusão” epistêmica é exemplar, já que esta disciplina teve que ceder a complexidade e especificidade do seu objeto de estudo aos parâmetros tradicionais de ciência, deste modo, submetendo o *sujeito psicológico* às regras do método experimental. A captura deste sujeito ocorreu através da instituição de uma *Psicologia Fisicalista*¹⁷, ela, a psicologia dita científica, acabou se afastando da realidade que supostamente quis conhecer; acrescente-se que na constituição dialética entre progresso-regressão, conforme os autores citados, “criam-se consequências danosas às próprias

¹⁷ Em congruência com tal posição: “A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a *uma única* dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fisicalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção. No mundo do fisicalismo - que o positivismo moderno considera como única realidade - o homem pode existir apenas como uma determinada atividade abstrata, isto é, como físico, estatístico, matemático, linguista, mas jamais com todas as suas virtualidades, jamais como homem inteiro” (Kosik, 2007, pp.30-31, grifo do autor).

relações entre os homens: de dominadores, eles se tornam dominados e o desejo de autonomia deságua em heteronomia. O feitiço vira contra o feiticeiro e instalam-se a personalidade e a vida danificadas" (Patto & Frayze-Pereira, 2007a, pp.1-2).

Em articulação, Bader Sawaia (1998, p.120) mostra-nos que:

Na divisão dos campos de conhecimento e de ação das ciências, coube à Psicologia dois objetos, o sujeito e a subjetividade, os quais ela negou por influência da epistemologia positivista, reduzindo-os a objeto e objetividade, e, com isso, alienando a ética da epistemologia e o sujeito da liberdade. A Psicologia, uma ciência criada para dar conta do homem singular, em nome da ciência, expulsou o sujeito, substituindo-o por estímulo resposta, determinação, natureza humana, aparato cognitivo. Subjetividade passou a ser da ordem do erro, da imprecisão e do desencontro.

Não distante disso, Patto (2017b) vai constatar que, em tempos atuais (de utilitarismo fútil) a pessoa que reflete o mundo a sua volta não é "aplaudida", não representa "a bola da vez", é malvista e desvalorizada porque o pensamento crítico, segundo ela, "não interessa à lógica do mercado, no qual os seres humanos estão reduzidos a *consumidos* e *consumidores* em tempos dominados pelo utilitarismo" (p.75, grifo da autora); e acrescenta que a razão, capturada pela lógica utilitária, é instrumento pelo qual, progressivamente, pilham-se ganhos materiais. Também, nesta linha de argumentação, afirma Sawaia (1998, p.120), "valoriza-se o sujeito, mas para instrumentalizá-lo e aprisioná-lo ao individualismo e narcisismo consumista, base de sustentação do projeto neoliberal".

Num cenário social em que todas as coisas são relativizadas, tudo, em todo lugar, torna-se flexível e, sublinha Patto (2017b), inclusive a dimensão ética, o sujeito pensante vai perder sua dignidade. Sob ameaça, este sujeito é atacado fortemente, caso mantenha sua atividade intelectual, ou mesmo, norteie-se por valores humanistas, frisa a autora.

- "É inútil pensar, para quê?", nos afirmarão uns;
- "Isso não te levará para lugar nenhum", nos dirão outros.

São tempos de individualismo exacerbado, de competitividade predatória, da expressividade "*tik tok*", nos quais as pessoas tornam-se objetos de consumo, e, movem-nos como se fossem a si mesmo, isto é, como sujeitos. Para Patto (2017b), em tempos atuais, aumenta "a tendência à fabricação do sujeito *sujeitado*. O sujeito sonhado está esvaziado, substituído por um sujeito precário, aberto a todos os fluxos do mercado e da comunicação que lhe ofereçam kits identitários" (p.75, grifo da autora).

Em concordância com tais colocações, escreveu González Rey (2005b, p.65):

Na nossa cultura em geral, e na acadêmica em particular, nunca se estimulou o desenvolvimento do pensamento, mas se generalizou o conceito de que a pesquisa é uma via de desenvolvimento de dados que atuam como legitimadores das ideias; o que não só tem consequências metodológicas e científicas, mas ideológicas e político-sociais. As ideias têm um poder subversivo voltado para a mudança e o novo, que em geral não tem sido tolerado na história da humanidade por nenhum sistema estabelecido no poder político, o que explica a interessante coincidência ideológica entre o positivismo dominante nas instituições que dirigem a pesquisa nos modelos neoliberais e as instâncias de mediação que regulam a pesquisa nos países socialistas. A toda ideia se exigem os dados que a sustentam, o que substitui o valor da ideia pelo valor do dado, embora na realidade todas as formas de direção política se legitimem sem dúvida nas ideias de quem as dirige.

Ademais, Crochík e Patto (2012) constataam a crueldade do *projeto iluminista* de controle e domínio (a nível técnico e científico) das pessoas e da natureza, o qual vendendo suposta liberdade fez-se sob o julgo da opressão, constituindo-se, assim, como engrenagem da maquinaria da estrutura capitalista. Através da constituição como forças produtivas, a ciência e a técnica ofertam suposta liberdade e, num insustentável "mundo livre", reproduzem mais do mesmo, ou seja, ambas aguçam o que já existe no que tange às relações de produção e reprodução da vida social. Nas palavras dos autores, tomando nota das considerações dos filósofos da Escola de Frankfurt, "a proposta de escapar do jugo natural por intermédio da racionalidade instrumental teve como contraface o jugo social, que se torna mais amplo e profundo quanto mais se desenvolvem, aprofundam-se

e universalizam-se mecanismos de administração da vida objetiva e subjetiva" (Crochík & Patto, 2012, p.139). Sem dúvida, eles acentuam o quanto o sonho pela libertação propagado pela ideologia burguesa se transformou em pesadelo de opressão; fato este que resultou da redução do objeto-método das ciências humanas ao objeto-método das ciências naturais, o que "repôs a racionalidade instrumental com nova forma, com o objetivo de controlar a natureza e os homens em nome de uma concepção de progresso, ao mesmo tempo, libertador e regressivo" (p.139).

Logo mais, Crochík e Patto (2012) acrescentam que fundando-se no "*ratio* da lógica formal" tanto a ciência como a tecnologia serão aplicadas ao que é "captado e imobilizado por procedimentos rituais que buscam a repetição, a homogeneidade (...)" (p.139), nos quais, cujo "olhar voraz do cientista e do técnico busca em sua presa é o que se fixou (...) quer abolir a distinção entre sujeito e objeto e não percebe o que não é repetitivo" (p.139). Neste cenário de desumanização crescente, tais autores afirmam que a repetição não produz vida, não gera autonomia, já que pelo intermédio da *lógica da identidade* se prioriza, sobretudo, o sujeito na relação dicotômica estabelecida entre sujeito e objeto do conhecimento, na qual este último – objeto - perde qualquer sinal de vida, expressando-se através do seu caráter de impessoalidade frente àquele.

Em uma sociedade desigual, os que têm poder se apropriam dela. Mas a técnica também recusa, como vimos, a possibilidade de identificação, uma vez que o interesse genuíno pelo outro como sujeito de direitos sucumbe à neutralidade técnica. Por isso, a defesa cega da ciência e da técnica é uma atitude política reacionária. (Crochík & Patto, 2012, pp.139-140).

Estas colocações nos remetem às reflexões aqui esboçadas, isto é, a tarefa de teorização no campo da psicologia escolar e educacional, sobretudo, pela tomada desta atividade intelectual constituída por uma concepção dialética, porque totalidade e contradição, resultando de um esforço de ação e reflexão, ou mesmo, da relação teoria e prática concreta. Em outros termos, a dialética "como movimento interno de produção da

realidade cujo motor é a contradição (...) a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se *luta de classes*” (Chauí, 2008, p.47).

Frente a isso, destacamos o seguinte: toda(o) psicóloga(o) que se debruça sobre os problemas da educação, que se insere nas instituições escolares lançando mão de determinadas formas de atuação, ou, em outra perspectiva, que tome os diversos cenários educativos como âmbito propício para realização das suas propostas de pesquisa e estudo; todas(os) estas(es) profissionais, sem exceção, fazem isso munidas(os) de visões de sujeito(s), educação, escola(s), sociedade(s), psicologia(s), olhares sobre atuação da psicologia, instrumentos educacionais, psicológicos, pedagógicos, etc. Mesmo quando tal percepção não esteja explícita ao(à) profissional de psicologia, ela tem sua efetividade. Isso sugere, em suma, que ao agirmos numa realidade escolar e educacional ou nos encontrarmos imersos numa determinada realidade social, bem como, em grande medida, quando nos relacionarmos com outras pessoas, dentre outras ações sociais, levamos conosco uma "bagagem" teórico-conceitual. Em congruência, Kosik (2007) assinala que:

O próprio fato de que o pensamento se move naturalmente numa direção oposta à natureza da realidade, que isola e "mata", e de neste movimento natural se assenta a tendência à abstração, não constitui uma particularidade imanente do pensamento mas emana de sua função prática. Todo agir é "unilateral", já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. Através deste agir espontâneo, que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a "avalia" (Kosik, 2007, pp.18-19).

Por isso, o problema da dicotomia teoria-prática apresenta-se real não somente pelo levantamento da presença, ou ausência, de concepções teóricas que possam balizar as práticas das(os) psicólogas(os) no contexto da educação, ou, por lado, pela busca de qual o nível de entendimento as(os) psicólogas(os) possuem delas, pois, parte-se do pressuposto de que essas concepções teóricas são constitutivas de todo modo de ação na

realidade objetiva. Embora reconheçamos a importância desta última consideração, contentar-se com a elaboração de perguntas, e a busca de repostas, no estreito da percepção imediata que tais profissionais têm sobre às concepções que lançam mão e as suas referências a realidade social, não justifica, em nosso entendimento, um exercício teórico. Já que este, como explicitamos nas linhas anteriores, configura-se como um esforço de reflexão crítica e histórica, bem como uma tomada/posição de método, isto é, uma forma de estar e relacionar-se enquanto sujeito-objeto do conhecimento, indo em busca de sua essência como fenômeno humano-social.

Partindo da teoria crítica marxista, como sinaliza Paulo Netto (2011), não podemos nos contentar com a tomada vulgar da postura crítica, isto é, nos posicionando perante o conhecimento existente de forma a negá-lo, recusá-lo e/ou, grosseiramente, assimilá-lo em tom de "bom" ou "mal". Na visão marxista, o processo de crítica do conhecimento existente "consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais" (Paulo Netto, 2011, p.18).

Quanto ao método, em especial partindo da posição da filosofia da práxis, bem como da teoria marxista, iremos nos debruçar mais à frente, quando tivermos as condições possíveis para esboçar nossa aposta no empreendimento de produção teórica balizado pelo método dialético, munida pelos conceitos de totalidade e contradição, cujo fundamento supera a clássica separação entre sujeito-objeto do conhecimento. Neste momento, assinalamos, em diálogo com Paulo Netto (2011), que na perspectiva marxista o método não pode ser concebido enquanto um aglomerado de regras cuja aplicação se direciona a um objeto que "foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade,

para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (p.52). Pelo contrário, compete à estrutura e à dinâmica do objeto de estudo a orientação das técnicas e dos procedimentos do(a) pesquisador(a); isto denota, conforme o Paulo Netto (2011), que “o método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (p.53, grifo do autor).

Desta forma, o método dialético dispõe-nos instrumentos conceituais necessários com fins a uma interpretação dinâmica e totalizante do fenômeno investigado, não sendo possível, partindo deste aporte metodológico, apreender os elementos da realidade concreta de forma isolada. Isto é, sem partir da busca da estrutura da relação íntima que os forma como partes de um todo que desvela influências políticas, econômicas, culturais, dentre outras (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2003; Oliveira, 2007)

Conforme explicitado, como um esforço epistêmico e de método, o exercício teórico deve possibilitar que as(os) psicólogas(os) consigam distinguir entre a percepção aparente/imediata da realidade social e a percepção do ser desta, isto é, da sua essência, porque feita por mediações, bem como constituir seu agir na realidade concreta como unidade de pensamento-ação, ou mesmo, como unidade de teoria-prática. A partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, ressalta-se que os homens e as mulheres “distinguem-se dos animais não porque têm consciência (como dizem os ideólogos burgueses), mas porque *produzem* as condições de sua própria existência material e espiritual. São o *que* produzem e são *como* produzem” (Chauí, 2008, p.58, grifo da autora). Quanto à concepção (materialista) da realidade, Kosik (2007) argumenta que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e

interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora um todo o sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (Kosik, 2007, pp.13-14).

Assim sendo, um exercício teórico deve possibilitar que as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais consigam realizar o esforço de busca dos seus interesses históricos ao agir numa determinada realidade histórico-social, com a pretensão de verificar se como campo de conhecimento e prática profissional distinguem-se, ou não, do discurso ideológico, isto é, se resultam de uma determinada representação hegemônica ou se constituem compromissada com o ideário das classes que dominam o poder econômico e político. Em outra perspectiva, se como campo de atuação e produção de conhecimento alinham-se mais como uma pseudociência, ou mesmo, um discurso pseudocientífico, tendo o intuito de explicitar seu engajamento na circunscrição de uma ciência interessada, historicamente. Em outros termos, conforme Patto (1984/2022), “isto equivale a afirmar que a libertação do discurso científico ou o corte epistemológico que ele contém só é possível através de uma ruptura ideológica” (pp.120-121).

Em diálogo com as anotações de Patto, podemos argumentar que é exatamente nesta direção que a atuação crítica da psicologia escolar/educacional necessita de uma revisão teórica, porque material e histórica, com o intuito de buscar as raízes objetivas e discursivas do seu agir real nos diversos cenários educativo-escolares, que a constituíram ora como um mito científico, ora como pseudociência. Pois, sem um esforço teórico, podemos acabar nos dedicando a uma ação profissional “adaptativa e paternalista quando

nos voltamos para as classes subalternas. Porém, se isso é verdade, não é a verdade total e definitiva sobre a condição do psicólogo e da psicologia” (Patto, 1984/2022, p.14), já que o estudo histórico já nos apresentou os avanços e superações da área em questão. Por esse motivo, o esforço de teorização configura-se enquanto uma tarefa crítica com vista a verificar as bases constitutivas do pensamento psicológico, em especial o direcionado à prática educativa, em seus aspectos de “independência, neutralidade, desinteresse e objetividade, procedendo a uma análise, não de suas aplicações, mas de seus próprios alicerces conceituais” (Patto, 1984/2022, p.130).

Ao mesmo tempo, trata-se de um esforço de apropriação de novas perspectivas teórico-práticas mais alinhadas a interesses crítico-populares, bem como de construir, num crivo teórico-crítico, nosso compromisso político com as necessidades das maiorias populares e dos grupos oprimidos. Concordamos com as ponderações de Kosik (2007), quando este assinala que o conhecimento não constitui um ato de contemplação, pois “a contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (2007, p.28, grifo do autor).

Em consonância, Chauí (2008) evidencia que a superação da divisão social, cuja configuração dar-se pela separação que ocorre pelas relações contraditórias instituídas entre proprietários e destituídos, exploradores e explorados, intelectuais e trabalhadores braçais, interesse privado e interesse comum, sociedade civil e Estado, etc., não acontecerá por intermédio de teorias, muito menos pela transformação da consciência, pois uma sociedade cindida não é produto nem de teorias, nem da consciência, sendo engendrada pelas relações históricas de produção, bem como forma-se pelo que a autora nomeia de “representações pensadas” (p.67). Segundo ela, a tarefa de transformação da história, cujo fim ultrapasse tais divisões e as relações contraditórias que as formam, é

resultado da *práxis* concreta dos sujeitos históricos; ela se efetiva mais por pressupostos, ou mesmo, condições ou pré-condições práticos, e menos por pressupostos teóricos.

Isso significa que a teoria, ou a produção teórica, tenha um papel menor no processo de transformação histórico?

Pelo contrário, Chauí (2008) sinaliza o perigo de projetos de transformação que não se atêm às condições materiais da revolução, já históricas. Sem tais condições, ou prescindindo destas, ressalta a autora, “é inútil a *ideia* de revolução, ‘já proclamada centenas de vezes’. Mas sem a compreensão intelectual dessas condições materiais, a revolução permanece como um horizonte desejado, sem encontrar práticas que a efetivem” (p.69, grifo da autora). E agrega que o processo histórico não é feito pelas ideias, mas pelas forças produtivas e pela luta de classes; de acordo com Chauí (2008), “não é história das mudanças de regimes políticos, mas a das relações de produção que determinam as forças políticas da dominação” (p.69). Assim exposto, a autora enfatiza que a *Sociedade Civil* é o palco humano-social no qual acontece o processo de desenvolvimento histórico, sendo ela o “sistema de relações sociais que se organizam na produção econômica, nas instituições sociais e políticas” cuja representação é feita por intermédio de um “conjunto sistemático de ideias jurídicas, religiosas, políticas, morais, pedagógicas, científicas, artísticas, filosóficas” (Chauí, 2008, p.69).

Nesta direção, essa filósofa brasileira apresenta uma posição argumentativa, a partir da perspectiva marxista, que muito se coaduna com nossa proposta de tomada da crítica como *objeto de problematização*, quando questionamos as implicações da perspectiva crítica como instrumento de libertação. Em outras palavras, levantamos como problema as representações e interpretações da perspectiva crítica em PEE que a concebem como “fim último” da luta e das transformações às quais se propõem, esquecem – não ingenuamente, acentuamos, já que o pensamento crítico, sem o exercício

permanente autocrítico, pode ser capturado pela lógica hegemônica e pelas estruturas opressoras, sendo “maquiada”, via cinismo e manipulação, pelos interesses das classes dominantes, podendo acabar, sorrateiramente, sendo utilizada como instrumento que reproduz a cultura e a voz dos opressores – de sua constituição dialética, porque material e histórica. Como apontado no início do parágrafo, Chauí (2008), em conformidade, indica que o “problema da alienação”, de acordo com Marx e Engels, não deve ser visto como ponto de partida imprescindível para que a transformação histórica aconteça, já que esta deve ser engendrada pela interrelação subjetiva-objetiva, isto é, para que as ideias das pessoas sejam diferentes torna-se necessário, simultaneamente, a operação de práticas também diferentes. Deixemos caro(a) leitor(a) a própria autora nos explicar, diz-nos ela:

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não a podem controlar e são ameaçados e governados por ela (Chauí, 2008, p.74).

E, logo mais, Chauí vai acrescentar que:

A teoria está encarregada de desvendar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições da prática humana em situações determinadas, prática que dá origem à existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros. A teoria está encarregada de apontar os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação, e aqueles que podem conduzir à liberdade (Chauí, 2008, p.75).

Ainda sobre isso, Chauí (2008, pp.75-76) argumenta que a relação que se processa entre teoria e prática assume a forma de relação revolucionária quando ela é dialética e não ideológica; ressaltamos aos(as) nossos leitores(as) que essa colocação também é pertinente para a prática teórica no campo da psicologia, no geral, e da psicologia escolar e educacional, em específico. O que é precisamente essa qualidade dialética da relação

teoria-prática? Segunda a autora, significa a emergência de uma relação recíproca e simultânea, porque contraditória, de *dupla negação*, a saber:

1- Negação da prática: a teoria vai negar a prática, de um lado, como coisa imediata, como fato dado, mostrando as mediações que a forma como prática mediata e como *práxis* socialmente produzida, e produtora, da existência social dos indivíduos. De outro, a teoria vai negá-la como ação e comportamento dados, isto é, como se fossem processos sem historicidade, não resultando da ação histórico-concreta dos indivíduos, estes também históricos; noutras palavras, a teoria vai negar a prática que se apresenta como coisa não engendrada pelos próprios sujeitos; pelo contrário, homens e mulheres criam as condições da sua *práxis* social e, assim, produzem suas condições de vida.

2- Negação da teoria: a prática vai negar a teoria como puro fluxo de ideias que se produzem na cabeça dos teóricos, quer dizer, se a negará como um saber apartado e autônomo da realidade concreta, constituindo-se sem referência histórico-social, a despeito da existência real e material. Nesta negação, a teoria é revelada como instrumento com fins a conhecer as condições concretas da prática existente, resultando esta prática tanto de processos históricos de alienação como de transformação.

Em diálogo, Konder (2008) explica-nos acerca do papel de importância que a teoria mantém em qualquer tarefa investigativa, a qual nos ajuda fortemente nas buscas necessárias à existência concreta, muito embora, destaca ele, “por si só não fornece os critérios suficientes para estarmos seguros de agir com acerto. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros” (p.41). Nesta conjuntura, sublinha o autor em destaque, dependemos, em última instância, da prática, sobretudo da prática social, com o intuito de verificarmos “o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos” (p.41). Todavia, é possível assinalar que, ainda assim, a teoria nos auxilia indicando importantes caminhos, ou mesmo, desvelando imprescindíveis contribuições para nossas

questões de estudo e/ou problemas de pesquisa, pois a teoria consiste na reprodução “no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si” (Paulo Netto, 2011, p.25).

Em síntese, podemos sinalizar que a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética compete a prática a tarefa de reexaminar a teoria, e esta, por sua vez, cabe o papel de crítica à prática de forma intensa e profunda, indo em busca do processo de pô-la em questão e corrigi-la, dentro dos limites e das possibilidades historicamente determinados (Konder, 2008). Em outras palavras, "o método do materialismo dialético deve suscitar a renovação da teoria no estreito contato com uma realidade que lhe é, permanentemente, singular e inédita" (Mendonça & Souza, 2017, p.95). Ainda sobre isso, Konder (2008) aponta algo interessante, ressalta ele:

Se a história ainda está sendo feita, em medida inaceitável, pelos *outros*, então o problema está em passarmos a fazê-la mais decisivamente *nós mesmos*. E, se as formas de organização criadas para isso estão funcionando de maneira insatisfatória, o problema está em ativá-las ou em mudá-las, conferindo-lhes a eficácia que deveriam ter” (Konder, 2008, p.76, grifo do autor).

Assim explanado, resta-nos dissertar sobre o pensamento dialético e sua exigência como método da investigação e método da exposição, além da definição da concepção, materialista-histórica, das categorias de contradição, mediação e totalidade concreta.

3.1.1 O pensamento dialético: entre o real aparente e o real pensado

O pensamento dialético constitui um trabalho do pensamento que exige paciência aos(as) pesquisadores(as) que a ele se lançam, pois “é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (Konder, 2008, p.44).

Segundo Konder (2008) a dialética se caracteriza por ser, essencialmente, um esforço intelectual assentado no espírito crítico e autocrítico. Assim, este autor ressalta que compete aos dialéticos a tarefa de examinar constantemente o mundo no qual atuam, e, não menos importante, que se mostrem disponíveis a reverem as interpretações que norteiam seus modos de atuação. Konder (2008) traz um lindo relato, diz-nos ele, “quando a filha de Marx pediu ao pai para responder a um questionário organizado por ela e lhe perguntou qual era o lema que ele preferia, Marx respondeu: ‘Duvidar de tudo’” (p.81).

Sobre tal excerto, aquele pensador marxista pondera:

Para homens [e mulheres] engajados[as] num combate permanente, como os[as] marxistas, é difícil colocar em prática esse lema. Com frequência se manifesta entre os[as] marxistas uma tendência que os leva a substituir a *análise concreta das situações concretas* por um conjunto de fórmulas especulativas, por um esquema geral no qual as coisas são enquadradas forçadamente, precipitadamente. (...) Na medida em que se deixam influenciar pela tendência mencionada acima, os revolucionários passam a querer transformar o mundo sem se preocuparem suficientemente com a transformação deles mesmos. Com isso, perdem muito da capacidade autocrítica e não conseguem se renovar tanto quanto é necessário (Konder, 2008, pp.81-82, grifo do autor).

O autor citado acrescenta que o pensamento dialético não tem a pretensão de ofertar “boa” consciência a ninguém, tampouco é função deste promover que determinados indivíduos se satisfaçam perfeitamente consigo mesmos. Para Konder (2008), o método dialético nos implica na revisão do passado através das preocupações do presente, bem como nos mobiliza a questionar o presente pela inevitabilidade do futuro. De maneira brilhante, ele sublinha que:

A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é “subversiva”, porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo. Para os revolucionários românticos de ultraesquerda, a dialética é um elemento complicador utilizado por intelectuais pedantes, um

método que desmoraliza as fantasias irracionalistas, desmascara o voluntarismo e exige que as mediações do real sejam respeitadas pela ação revolucionária. Para os tecnocratas, que manipulam o comportamento humano (mesmo em nome do socialismo), a dialética é a teimosa rebelião daquilo que eles chamam de “fatores imponderáveis”: o resultado da insistência do ser humano em não ser tratado como uma máquina. (Konder, 2008, pp.82-84)

Não menos importante que isso, este pensador acrescenta o seguinte:

A dialética - observa o filósofo brasileiro Gerd Bornheim - “é fundamentalmente contestadora”. Ninguém conseguirá jamais domesticá-la. Em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados. Ele é, como disse o argentino Carlos Astrada, “semente de dragões”. Os dragões semeados pela dialética vão assustar muita gente pelo mundo afora, talvez causem tumulto, mas não são baderneiros inconsequentes (Konder, 2008, p.85).

Na posição de Kosik (2007) a teoria não se constituirá como *verdade* nem como *eficácia* de outras formas não teóricas de apropriação da realidade. Segundo ele, a teoria, em seu fundamento, representa a compreensão desta mesma realidade *explicitamente reproduzida*, sendo que esta última “exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente” (p.32). Em concordância, a teoria do conhecimento, enquanto reprodução espiritual da realidade, assume uma função ativa e não passiva, de modo que o mais elementar conhecimento sensível não resulta de uma percepção passiva, mas, sobretudo, de uma atividade perceptiva. Ademais, Paulo Netto (2011, p.25) evidencia que para Marx:

(...) o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa.

Em continuação, Kosik (2007, p.33) ressalta algo de extrema importância a todo(a) e qualquer pesquisador(a), diz-nos ele que toda teoria do conhecimento se assenta, seja de maneira explícita ou implicitamente, numa determinada teoria da realidade e depende uma determinada concepção desta mesma realidade (Ver figura 4).

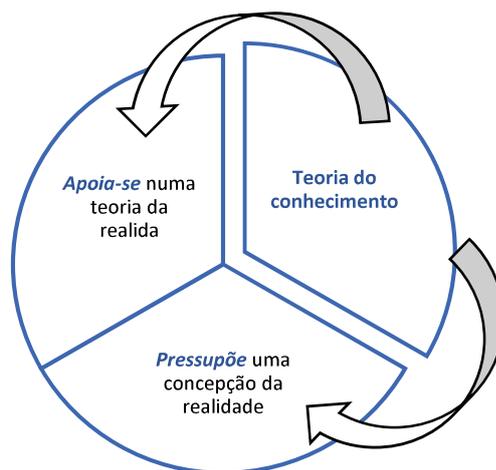


Figura 4:

Base conceitual da teoria do conhecimento

Em resumo, pode-se destacar que o conhecimento da realidade é tanto permanência quanto mudança, constituindo-se como processo de criação e mediação conceitual da realidade. Numa outra perspectiva, a existência concreta mostra-se compreensível através da mediação do abstrato, ou mesmo, o todo mostra-se compreensível através da mediação das partes (Kosik, 2007, p.36).

Um estudo que busque conhecer profundamente algo e não permita agir na direção da mudança de seu curso, provavelmente não alcançará à essência. Devemos entender que não só se muda aquilo de que se soube a essência, mas se chega a saber a essência tão somente agindo sobre as coisas para saber até onde é possível mudá-las ou não. É o processo de mudança que torna possível o conhecimento da essência. (Zago, Ferreira, Silva, & Nunes, 2021, pp.78-79)

A percepção da realidade como coisa dada, em sua forma como fenômeno aparente, configura-se, pois, enquanto representação¹⁸ do todo, isto é, como realidade imediata. Nesta qualidade, porém, ela se constitui como um todo caótico, vital, como coisa pré-estabelecida, porque não apreendida em suas mediações concretas.

No movimento que parte desta realidade caótica para uma melhor compreensão da sua estrutura, com fins ao desvelamento da sua essência, é necessário que o pensamento repouse nos conceitos¹⁹, apresentando a compreensão intelectual desta mesma realidade pelas abstratas determinações conceituais. Como destaca Zago (2013, p.120) “a identificação dos elementos concretos pressupõe um caminho que passa pela esfera de atividade humana, a posterior apreensão desta atividade na relação sujeito objeto e, por fim, a reprodução conceitual do objeto”. Em concordância, Paulo Netto (2011) ressalta que se inicia pela dimensão real do objeto, aliá, do objeto concreto, que, neste momento, aparece como coisa, como dado, de modo que “pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (p.42).

Isso será possível pela atividade científica de retorno ao início do percurso que exigiu o desmembramento da realidade fenomênica pelas partes que o forma como todo,

¹⁸ “A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*” (Kosik, 2007, p.19, grifo do autor).

¹⁹ Em relação a realidade como compreensão conceitual, na filosofia da práxis: “O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; O conhecimento é a decomposição do todo. O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (...) O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Essa decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico - com efeito, *sem decomposição não há conhecimento* - demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo” (Kosik, 2007, p.18, grifo do autor).

permitindo, assim, a compreensão desta realidade; agora, no entanto, numa outra qualidade, o todo compreendido enquanto mediação conceitual. Deste modo, “a forma de conhecimento mais bem elaborada a respeito das coisas só se dá e tem sentido na medida em que amplia nossa capacidade de modificar o curso da realidade” (Zago, Ferreira, Silva, & Nunes, 2021, pp.78). Ensejada pela realidade conceitual da totalidade concreta, o fenômeno real já não é mais incompreendido, posto que houve a criação das suas mediações, neste ponto, o todo é revelado em sua essência através de conceitos profundamente articulados e compreendidos.

Nesse sentido, Kosik (2007) diz-nos que a teoria materialista:

[...] distingue um *duplo* contexto de fatos: o contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediadamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. Como é possível, porém, falar do contexto do real, em que os fatos existem de maneira primordial e originária, se *tal* contexto *só* pode ser conhecido pela mediação de fatos que foram *arrancados* do contexto do real? O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo. Todo conhecimento é uma oscilação dialética (dizemos dialética porquanto também existe uma oscilação metafísica, que parte de ambos os polos considerados como grandezas constantes e registra as suas relações exteriores e reflexivas), oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação (Kosik, 2007, p.57, grifo do autor).

Assim destacado, enquanto reprodução intelectual da realidade, a dialética materialista concebe-se como método que desenvolve e explicita os fenômenos da cultura; tomando como ponto de partida, precisamente, a atividade prática-objetiva dos sujeitos históricos. Em outros termos, como reprodução espiritual o fenômeno real tornar-se compreensível enquanto mediação conceitual engendrada pela atividade criadora dos sujeitos sociais referidos à uma realidade concreta, também social (Kosik, 2007). Desta forma, segundo Kosik (2007), para o pensamento dialético o fenômeno real é

compreendido e representado enquanto todo que não configura somente um “conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese. Ao todo dialético pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e a sua gênese” (p.51). Em articulação com isso, o autor citado evidencia que:

O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte (Kosik, 2007, p.36, grifo do autor).

A partir das contribuições deste teórico marxista, o método dialético, cuja característica imanente assinala a *ascensão do abstrato ao concreto*, fundamenta-se por ser um método do pensamento (Richter, 2012; Zago, 2013; Zago, Ferreira, Silva, & Nunes, 2021). O que isso, em síntese, nos indica? Quer dizer-nos que o método dialético é visto como movimento que se processa no âmbito dos conceitos e nos esquemas da abstração. Deixemos Kosik nos explicar isso, sinaliza ele:

A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. (...) é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (Kosik, 2007, pp.36-37, grifo do autor)

Esse autor ressalta ainda que a teoria do conhecimento de base materialista, que a considera como reprodução intelectual da realidade, se origina de uma concepção da realidade que se distingue da concepção do método da redução. Conforme ele, esta última pressupõe uma matéria rígida, elementos que não mudam com o tempo, em que, em última instância, se desenrolam a variedade e a mutabilidade dos fenômenos (Kosik, 2007). Ao operar a redução da forma *singular* a esquemas universais e abstratos, o método do reducionismo institui dois polos opostos, sem possibilidade de mediação entre os mesmos, num dos extremos, o *individual abstrato*, do outro, o *universal abstrato*.

Em outros termos, Chauí (2008) nos mostra que o método histórico-dialético assume como ponto de partida o que é mais simples, imediato (o que está dado a observação), e vai em busca do movimento contraditório da sua configuração como coisa real, aproximando-se de fenômenos cada vez mais complexos, cuja constituição concreta dar-se por intermédio de sistemas de mediações e de relações; estando estas não dispostas para a observação. Melhor dizendo, constitui-se um processo que se inicia no estreito dos esquemas *aparentes* da realidade, com fins a ascender, pelas mediações concretas, à realidade real, cujo fundamento vai determinar também a forma como esta mesma realidade se mostra aos sujeitos sociais.

Assim, podemos ressaltar que o pensamento dialético, a partir da vertente marxista, não é reprodução idealista, muito menos espiritualista, a dialética marxista é materialista. O que isso significa? Segundo Chauí (2008), essa perspectiva teórico-epistemológica assenta-se na concepção de matéria como coisa que é engendrada pelas relações sociais, porque *matéria social*. Isto equivale a afirmar que a matéria do materialismo histórico-dialético é, em suma, o modo próprio em que, referido às condições materiais de existência, os sujeitos (re)produzem a realidade real, tomando-a como ponto de partida para a construção dos seus esquemas de pensamento e

interpretação das relações socialmente engendradas, isto é, tanto o ser social como sua sociabilidade engendram-se “elementarmente do *trabalho*, que constituirá o modelo da *práxis* - é um *processo, movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações” (Paulo Netto, 2011, p.31, grifo do autor). Ainda sobre isso, Chauí argumenta que “a matéria do materialismo histórico-dialético são os homens produzindo, em condições determinadas, seu modo de se reproduzirem como homens e de organizarem suas vidas como homens” (Chauí, 2008, p.52).

Para esta teórica marxista o motor da dialética materialista fundamenta-se nas condições determinadas do trabalho, as quais resultam na (re)produção da existência real e social dos homens e das mulheres, cuja determinação move-se por uma contradição interna: num ponto, pelas relações determinadas pela luta de classes, no outro, pelas relações engendradas na divisão entre proprietários e despossuídos das condições de trabalho. Em outras palavras, a contradição interna assume que “(...) toda realidade é movimento e não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários, de sua contradição interna, isto é, essência do movimento considerado e não exterior a ele” (Marconi & Lakatos, 2003, p.105).

A dialética é materialista porque seu motor não é o trabalho do Espírito, mas o trabalho material propriamente dito: o trabalho como relação dos homens com a Natureza, para negar as coisas naturais enquanto naturais, transformando-as em coisas humanizadas ou culturais, produtos do trabalho. Mas o que interessa realmente à dialética materialista não é a simples relação dos homens com a Natureza através (pela mediação) do trabalho. O que interessa é a divisão social do trabalho e, portanto, a relação entre os próprios homens através do trabalho dividido (Chauí, 2008, p.53).

Igualmente, Konder (2008) indica que o materialismo histórico é constatativo e não normativo; isto significa que esta teoria da realidade, segundo ele, “reconhece que, nas condições de insuficiente desenvolvimento das forças produtivas humanas e de

divisão da sociedade em classes, a economia tem imposto, em última análise, opções estreitas aos homens que fazem a história” (p.66). Tal reconhecimento, no entanto, não exprime que a economia se constitua como sujeito da história, tendo domínio permanente sobre a existência humana, muito pelo contrário, conforme este pensador marxista, “a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas” (Konder, 2008, p.66).

Em relação a isso, Konder (2008) mostra-nos colocações pertinentes de um outro expoente teórico marxista:

O húngaro Georg Lukács (1885-1971) advertiu: “Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa: é o ponto de vista da totalidade” (s/p). Somente o ponto de vista da totalidade, segundo Lukács, permite à dialética enxergar, por trás da aparência das “coisas”, os processos e inter-relações de que se compõe a realidade. Somente o ponto de vista da totalidade permite que se veja no real um “jorrar ininterrupto de novidade qualitativa” (pp.65-66).

Nesta direção, Kosik (2007) evidencia que no trabalho intelectual de Marx já se visualizava a distinção entre dois tipos de método, interdependentes entre si, a saber: a) o método da investigação, e, b) o método da exposição. Esse autor ressalta ainda que, embora haja esta diferenciação já em Marx, observa-se nos empreendimentos de pesquisa o atropelo do método da investigação; afirma-nos ele, “como sobre qualquer coisa já conhecida; e equipara-se o método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo, por conseguinte, que ele é o método da explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível” (p.37). De acordo com Kosik (2007), o método da investigação engloba três graus, designadamente assim:

1) apropriação rigorosa da matéria e domínio suficiente do material de pesquisa, incluso aí as especificidades históricas que estejam disponíveis, bem como sejam aplicáveis;

- 2) análise das formas de desenvolvimento do material de pesquisa;
- 3) verificação da coerência interna.

Partindo de tais considerações, o autor explicita-nos que se não houver preocupação com o amplo domínio do método supracitado, toda e qualquer dialética resulta de “especulação vazia”, como nomeado por ele. Sobre o método da exposição, o autor em destaque assinala o seguinte:

Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é *resultado* de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início *mediato*, que contém em embrião a estrutura de toda a obra. Todavia, aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o *início da exposição*, isto é, do desenvolvimento científico (exegese) da problemática, ainda não é conhecido, no *início da investigação* (Kosik, 2007, pp.37-38, grifo do autor)

Portanto, no pensamento dialético o ponto inicial da investigação e da exposição não coincidem, pois o começo desta é necessário e daquela é casual e arbitrário, quer dizer, “enquanto a exposição é *explicitação da coisa* justamente porque a apresenta no seu desenvolvimento e na sua evolução *interna e necessária*” (Kosik, 2007, p.38, grifo do autor). Em outra perspectiva, conforme Paulo Netto (2011), “na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação” (p.27). Assim posto, o método da explicitação “não é um desenvolvimento evolucionista, é desdobramento, manifestação e ‘complicação’ das antíteses, é desdobramento da coisa por intermédio das antíteses” (Kosik, 2007, p38-39), configura-se, deste modo, o momento no qual o fenômeno é compreendido através das suas mediações conceituais.

Vamos agora nos debruçar sobre a concepção (marxista) da realidade como totalidade concreta para, em seguida, termos condições de esboça-la como totalidade feita de contradições e mediações.

3.1.2 *A totalidade concreta*

Conforme explicitado anteriormente, o pensamento dialético, numa concepção marxista, toma como ponto de partida a compreensão de que o conhecimento humano se constitui enquanto um processo de compreensão conceitual da realidade concreta, no qual o ponto inicial é sempre abstrato, formando-se pela sua forma imediata e como fenômeno aparente. A busca da sua essência, num outro ponto, torna-se um momento de criação daquela realidade enquanto fenômeno concreto. Justamente pela qualidade da realidade de mover-se como um todo dialético e estruturado, o conhecimento que resulta dela, segundo Kosik (2007), não pode ser o acréscimo sistemático de fatos e noções, ou mesmo, como se constituísse um “amontoado” formado por estes mesmo fatos e noções.

Na teoria materialista, o conhecimento humano é concebido como um *Processo de Concretização* que se movimenta “do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (Kosik, 2007, p.50). Em tal processo de correlação em espiral, os conceitos, já postos em suas mediações, processam-se em relação recíproca, tanto quanto é nele que se explicitam e conseguem ascender, deste modo, à qualidade de totalidade concreta. Nela, realiza-se o esforço de percepção dos diferentes componentes sociais como interconectados a uma mesma totalidade; noutros termos, “o agir e o pensar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre implicam a percepção do todo, uma certa visão do conjunto das relações” (Zago, 2013, p.112).

Kosik (2007) argumenta que a compreensão (dialética) da totalidade desvela:

(...) não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (...) no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese. Ao todo dialético pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das

contradições e a sua gênese. (Kosik, 2007, pp.50-51, grifo do autor)

Ainda segundo Kosik (2007), a *posição da totalidade* consiste no processo intelectual pelo qual a realidade é compreendida nas suas intrínsecas leis, bem como desvela as correlações internas sob a aparência e a casualidade dos fenômenos observados. Segundo ele, esta posição “coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade” (Kosik, 2007, p.41).

Ao invés disso, a totalidade é a envergadura da dialética das correlações das leis e da casualidade dos fenômenos reais, isto é, da perspectiva da totalidade se compreende as articulações contraditórias entre essência interna e as condições fenomênicas da realidade, entre as partes e do todo articulado, tanto quanto as correlações produto e produção (Zago, 2013). Em congruência, Paulo Netto (2011) sublinha que na visão de Marx “a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (p.56).

Nesta direção, Kosik (2007) sinaliza um aspecto histórico importante a respeito do conceito de totalidade, diz ele: “o sentido principal das modificações introduzidas durante os últimos decênios no conceito de totalidade foi a sua redução a uma exigência *metodológica* e a uma regra metodológica na investigação da realidade” (p.42, grifo do autor). Em outras palavras, ousamos acrescentar que, em muitos casos, a categoria da totalidade interessou somente pela sua tomada como uma obrigação de método de pesquisa; isto ainda é recorrente nas investigações atuais, sobretudo, quando se opta pela dialética como aporte metodológico.

Este teórico marxista nos alerta que, “esta degeneração do conceito resultava em duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes” (Kosik, 2007, p.42). Ao contrário disso, o conceito (materialista) de totalidade concreta se preocupa, primordialmente, pela busca de resposta à questão: “*que é a realidade?*”²⁰ Para depois, num segundo momento, como resolução materialista a tal pergunta, pode ser concebido enquanto princípio epistemológico²¹ e exigência metodológica.

As correntes idealistas do Séc. XX liquidaram a tridimensionalidade da totalidade como princípio metodológico, reduzindo-a essencialmente a uma única dimensão, à relação da parte com o todo; e *sobretudo* desligaram radicalmente a totalidade (como exigência metodológica e princípio epistemológico do conhecimento da realidade) da *concepção* materialista da *realidade* como totalidade concreta. Com tal desligamento, a totalidade como princípio metodológico perdeu a sua motivação e coerência, o que imediatamente conduziu à interpretação idealista e ao empobrecimento do seu conteúdo (Kosik, 2007, pp.42-43, grifo do autor).

Agrega-se que para a filosofia materialista a investigação da realidade social em sua concreticidade, quer dizer, como totalidade dialética, ocorre quando se acessa a sua natureza como realidade social. Nas elaborações teóricas de Kosik (2007), ao eliminar a pseudoconcreticidade é possível chegar ao conhecimento da realidade social como

²⁰ Ao argumentar que a categoria da totalidade, numa perspectiva materialista, preocupa-se, antes de tudo pelo entendimento do que se trata a realidade, explicita-nos que “o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade? (...) Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos (Kosik, 2007, p.43)

²¹ Em relação a esta categoria, “princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (Kosik, 2007, p.49, grifo do autor).

unidade dialética de base e supra-estrutura, bem como ascender à compreensão do homem e da mulher como sujeito objetivo, porque histórico-social. Tais sujeitos constituem-se como, nas palavras do autor acima, “*sempre* um sujeito social; e a atividade que conhece a realidade natural e humano-social é atividade do sujeito social” (p.52, grifo do autor).

Nesta perspectiva argumentativa, Kosik (2007) acrescenta que:

A realidade social *não* é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como *objeto* e na *práxis* histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como *sujeito*. A questão da concreticidade ou totalidade do real, portanto, não concerne em primeiro lugar à completicidade ou incompleticidade dos fatos, à variabilidade ou ao deslocamento dos horizontes, mas sim à questão *fundamental: que é a realidade?* No que toca à realidade social, é possível responder a *tal* pergunta se ela é reduzida a *uma outra* pergunta: como se cria a realidade social? Nessa problemática que indaga *o que é a realidade social* mediante a verificação de como é *criada* esta mesma realidade social, está contida uma concepção *revolucionária* da sociedade e do homem (Kosik, 2007, pp.52-53, grifos do autor)

Assim exposto, esquematicamente, *totalidade concreta* é:

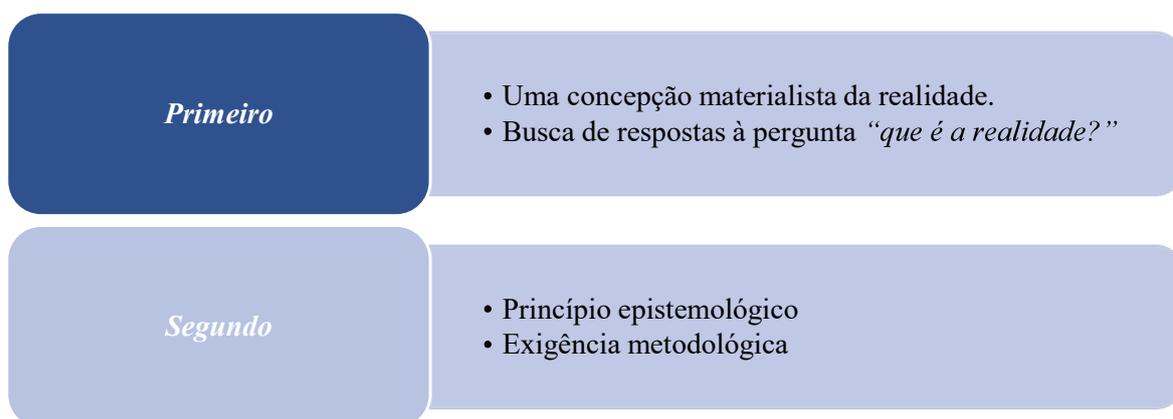


Figura 5:

Base conceitual da categoria de totalidade

Em outros termos, a junção ou o agrupamento de todos os fatos que perfazem a realidade não a constituem como totalidade, pois, na filosofia materialista, totalidade não compreende todos os fatos, tampouco significa agrupar todos os aspectos e coisas desta realidade, pois, este agrupamento carece da necessária totalidade e da concreticidade. Conforme Kosik (2007), a categoria da totalidade significa a compreensão da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p.44).

Na realidade como totalidade, tais fatos devem ser compreendidos enquanto fatos de um todo dialético, ou mesmo, como partes que estruturam este mesmo todo, já que, estruturalmente, a realidade é dialética. Kosik (2007) evidencia ainda que se não houver a compreensão da constituição da realidade como totalidade concreta, “que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (p.44).

Do ponto de vista do método, a dialética da totalidade não tem o intuito de, por um lado, investigar todos os elementos da realidade e, deste modo, disponibilizar um panorama totalizante desta mesma realidade, em sua multiplicidade de aspectos e propriedades. Por outro lado, de acordo com Kosik (2007), também “não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (p.44, grifo do autor).

3.1.3 A contradição e a mediação

Nas elaborações teóricas de Konder (2008), a dialética marxista baliza-se pelo pressuposto de que o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana move-se como processo de *totalização*, cujo caráter de inacabamento de ambos enseja a abertura radical do ato de conhecer. Assim pontuado, este autor explica-nos que todo e qualquer objeto

percebido e criado pelos sujeitos resulta de um todo, isto é, constitui uma coisa que faz parte deste todo; em cada agir humano, as pessoas lidam, irremediavelmente, com problemas correlacionados.

Justamente por conta desta qualidade da ação humana, torna-se necessário que as pessoas, ao elaborar soluções para tais problemas, partam de uma certa perspectiva de conjunto dos mesmos, pois é pelo intermédio dela que o sujeito social conseguirá empreender avaliações da dimensão de cada um dos aspectos da realidade, ou mesmo, conseguirá acessar suas relações dialéticas. Em concordância, Chauí (2008) argumenta que a realidade humano-social, a partir da corrente marxista, “é um movimento de contradições que produzem e reproduzem o modo de existência social dos homens, e que, realizando uma volta completa sobre si mesma, pode conduzir à transformação desse modo de existência social” (p.51).

Para a dialética marxista, conforme Konder (2008), a perspectiva do todo, ressalta-se, move-se, historicamente, “sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (p.36). Em tal perspectiva teórico-epistemológica, a realidade humano-social institui-se como *síntese* de múltiplas determinações concretas, cuja visão de conjunto possibilita aos sujeitos sociais descobrirem “a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada” (p36). Sendo justamente esta estrutura significativa na qual “a visão de conjunto proporciona - que é chamada de *totalidade*. (...) [esta totalidade] é mais do que a soma das partes que a constituem” (Konder, 2008, p.36, grifo do autor).

O autor citado ressalta que não é possível compreender alguns elementos da realidade de forma isolada, sendo necessário a busca de suas conexões íntimas como partes interrelacionadas, caso pretendamos conhecê-los amplamente. Diz-nos ele, “quem achar que já ‘sacou’ intuitivamente o todo não precisará examinar cuidadosamente as

partes. Mas também não terá uma compreensão clara das conexões e conflitos internos e ficará com uma totalidade um tanto nebulosa” (Konder, 2008, p.44).

Ao dissertar sobre o que nomeia de *Fluidificação dos Conceitos* (característica própria da concepção dialética marxista), esse pensador marxista brasileiro argumenta que a tomada da realidade pelos dois lados que a constituem só tem sentido pela sua *determinação reflexiva*. O que isso revela? De acordo com Konder (2008), clarifica-nos que os conceitos, em cuja tarefa de análise resultam do todo real, se processam como pares inseparáveis. Deixemos o próprio autor nos explicar, diz-nos ele: “a dialética não pode admitir contraposições metafísicas, tais como *mudança/permanência, ou absoluto/relativo, ou finito/ infinito, ou singular/universal*, etc. Para a dialética, tais conceitos são como ‘cara’ e ‘coroa’: duas faces da mesma moeda” (p.54, grifo do autor).

Assim explanado, para que possamos conhecer melhor os aspectos que forma o todo real, “precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e *aquilo que eles não são*” (Konder, 2008, p.46, grifo do autor). As estreitas correlações que se estabelecem entre realidades diferentes engendram, nas palavras do referido autor, *unidades contraditórias*, ou seja:

Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar (Konder, 2008, p.47, grifo do autor).

Konder (2008) sinaliza ainda que existe uma forte diferença entre a dialética na natureza e a dialética na história humana. De forma que o campo de domínio da dialética marxista não é o da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza, compreende, ao contrário disso, o terreno da análise da história humana, assumindo nesta última seu papel de transformação social; segundo este autor:

Marx não reconhece a existência de nenhum aspecto da realidade humana situado acima da história ou fora dela; mas admite que determinados aspectos da realidade humana perduram na história. Exatamente porque o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica de que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um ser (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar) (Konder, 2008, pp.52-53).

Nesta mesma linha de argumentação, Kosik (2007, p.60) descortina uma pergunta interessante, assim posta: “o que vem primeiro, a totalidade ou as contradições?”. Ele responde sublinhando que a questão da relação dialética entre totalidade e contradição não corresponde a reconhecer a prevalência de uma perante a outra, e vice-versa, exatamente “porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: *a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrária*” (p.60, grifos do autor). Nesse sentido, o autor pondera que a relação dialética que se processa nas contradições e na totalidade, das contradições na totalidade e da totalidade das contradições, bem como a dialética da “concreticidade da totalidade determinada pelas contradições e a lei própria das contradições na totalidade, constituem um dos limites que marcam a separação entre a concepção materialista da totalidade e a concepção estruturalista” (Kosik, 2007, p.60).

Como escreveu Paulo Netto (2011, p.57, grifo do autor):

Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.

Chauí (2008), por sua vez, sinaliza que existe um equívoco conceitual entre os termos *contradição* e *oposição*, ambos, em muitos casos, segundo ela, tomados como sinônimos. Diferenciando esses conceitos, a autora demarca que a oposição, de um lado, compreende a justaposição entre dois termos que apresentam características e existência próprias, os quais se opõem, mesmo quando, por alguma razão, se aproximam. Nela, os termos são independentes entre si, de modo que “podemos tomar os dois termos separadamente, entender cada um deles, entender por que se opõem se se encontrarem e, sobretudo, podemos perceber que eles existem e se conservam, quer haja ou não a oposição” (Chauí, 2008, pp.37-38).

No outro lado, distinguindo-se da oposição, a contradição compreende a relação íntima entre termos opostos, pois ela acontece precisamente por causa desta relação, não sendo possível, assim, apreendê-los externos a tal relação. Partindo do princípio da contradição, Chauí (2008) argumenta que “trata-se de tomar os termos ao *mesmo tempo e na mesma relação*, criados por essa relação e transformados nela e por ela” (p.38, grifo da autora). Ademais, acrescenta ela, a contradição engendra-se como um modo específico de negação, no caso, a contradição opera-se pela força da negação interna.

Em consonância, o elemento mais fundamental da contradição é que ela se engendra no fluxo temporal, quer dizer, “as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A produção e a superação das contradições são o movimento da história” (Chauí, 2008, p.40). Agrega-se que o processo histórico pelo qual se produz e se supera as contradições do real é revelado como agir de luta. Nesta última, a realidade se engendra pela sua cisão, isto significa, conforme Chauí, que “já fraturada num polo positivo e num polo que nega o primeiro, essa negação sendo a luta mortal dos contrários, que só termina quando os dois termos se negam inteiramente um ao outro e engendram uma síntese” (Chauí, 2008, p.40).

Portanto, ousamos assinalar que sem a tomada da realidade concreta como correlação dialética de base e superestrutura, a totalidade, enquanto mediação conceitual que visa atingir a compreensão dos fenômenos sociais, mantém-se no estreito da percepção abstrata, o que desvela que ela não pode se processar como totalidade de base e superestrutura, através das contradições do seu movimento, desenvolvimento e das relações íntimas, mesmo quando compete à base um papel determinante.

O contrário também é verdadeiro, pois, como assinala Kosik (2007), caso não se evidencie que é o homem e a mulher, como *sujeitos históricos* - em cujo processo de engendramento sócio-histórico de produção e reprodução criam tanto a base quanto a superestrutura de existência humano-social -, formam ambos a realidade social como totalidade de relações sociais e institucionais, tanto quanto como totalidade de ideias. Em outras palavras, por fim, ao engendrar a realidade concreta os sujeitos sociais criam a si mesmo e, neste processo dialético, humanizam-se, em suas potencialidades e sentidos, como seres histórico-sociais (Kosik, 2007, pp.60-61).

Assim exposto, cabe-nos apresentar aos(as) leitores(as) as condições pessoais e profissionais que formaram o autor com o qual realizamos um diálogo aproximativo na presente investigação. Logo mais, trataremos de expor de forma breve, porém traçando momentos importantes e reflexões necessárias da vida e obra do nosso educador da esperança, isto é, construiremos um panorama geral da história pessoal e profissional de Paulo Freire.

3.2 Texto, Contexto e Reflexões

Neste tópico, temos como objetivo central revisitar a história da vida profissional e da obra intelectual de Paulo Freire com vista à uma melhor apropriação das condições pessoais e histórico-sociais que o construíram como educador humano e com reconhecimento internacional, cujo legado desvela uma trajetória brilhante com expressiva contribuição para o contexto da educação brasileira e mundial, tanto quanto exprime a significativa atualidade que o pensamento freireano assume frente às principais preocupações político-educacionais dos tempos presentes.

Estas proposições tornam-se mais prementes quando notamos a tão recente inserção de novas categorias profissionais nos contextos educativos e escolares, muitas das quais tendo a finalidade de contribuírem com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e com a dinâmica institucional dos estabelecimentos escolares pelo país. Destaca-se, nesse ínterim, a presença da psicologia, a qual vem adentrando, paulatinamente, as instituições de ensino público no Brasil no século XXI pelo intermédio de novas demandas e diferentes projetos de ação educativa, almejando *novos rumos* para a prática profissional, assentada cada vez mais em solo crítico, respondendo, deste modo, a novas preocupações para as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais.

Alinhar tais preocupações profissionais a posturas progressivamente críticas e políticas, situando-as nas contradições e dilemas do cotidiano material das escolas públicas brasileiras, justifica, em parte, a tarefa de retorno da vida e obra do educador da esperança, pois, a outra parte, toma acento nas escolhas que fizemos quanto à elegibilidade de uma parte do conjunto da produção bibliográfica do autor em destaque.

Frisamos, novamente, aos(às) nossos leitores(as) que no presente trabalho “esboçamos” uma primeira aproximação com a obra freireana, com vistas a responder de maneira efetiva e rigorosa os objetivos de pesquisa propostos, concomitantemente,

pretendemos situar o legado freireano na própria história da psicologia escolar/educacional, pois, acreditamos que, assim demarcado, nosso trabalho se caracterizará como pioneiro nas preocupações teórico-históricas em pauta. Precisamente aí, repita-se, assentam-se nossas opções teórico-metodológicas e os respectivos instrumentos e procedimentos de pesquisas feitos ao longo do percurso de investigação.

3.2.1 Tempos do educador dos oprimidos, Paulo Freire (1921-1997-tempo atual)

Para a presente exposição, tomamos como base de orientação e organização da periodização em foco os estudos biográficos e históricos realizados pelo pesquisador Afonso C. Scocuglia (1999, 2013a, 2018a, 2018b, 2019, 2020a, 2020b, 2021, 2022), o qual lança mão de critérios e marcos históricos fieis e rigorosos à vida e obra do educador Freire, tanto quanto empreende a tarefa complexa e desafiadora, porém necessária, de atualizar e contextualizar o legado intelectual de um autor situado no tempo histórico, pois Freire se formou enquanto educador do século XX, frente às questões e preocupações deste referido tempo histórico. Porém, como sublinha Scocuglia:

(...) chamamos a atenção para um dos maiores percalços dos que querem compreender e utilizar as propostas de Freire: considerá-lo como um pensador do passado, que seria desatualizado e teria se fixado no século XX. Há pelo menos uma verdade nisso: sim, Paulo Freire é um dos pensadores mais importantes do século passado, um “clássico” referenciado em todo o mundo. Ocorre que seus conceitos e propostas, marcados pela hominização/humanismo e pela ontologia da esperança em concretizar os “inéditos viáveis”, são atuais e prospectivos. Ao longo das nossas pesquisas, publicadas em vários capítulos, livros, artigos e videoaulas e, também, neste livro, demonstramos a atualidade de Paulo Freire como um pensador da educação que, a partir das bases históricas do século XX, tornou-se um dos autores mais referenciados do século XXI, ou seja, um pensador e propositor da educação do futuro (Scocuglia, 2021, p.22-23).

Também buscamos em outros estudos biográficos da trajetória pessoal e intelectual e do legado de Freire as condições para, num exercício de coprodução - “bebendo” de uma diversidade de investigações -, constituir o panorama da vida e obra deste educador brasileiro, que ora apresentamos. Auxiliaram-nos nesta tarefa, em diálogo com os textos supracitados do Afonso Scocuglia, estudiosos reconhecidos nacional e internacional, são eles: Carlos Rodrigues Brandão (2017a, 2017b); Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski (2015); Fernando Haddad (2019); Miguel Gonzalez Arroyo (2019); Walter Omar Kohan (2018b, 2019c, 2019d, 2021a, 2021b, 2021d, 2021e).

Partimos deste ponto de demarcação da vida profissional e da obra freireana para expor aos(às) leitores(as) que os *textos* do educador de Recife - uma parte escolhida para execução da nossa pesquisa de mestrado – desvelam-nos *contextos* próprios e potentes de uma vida produtiva, porque intensa e extensa, dedicada à educação dos oprimidos, a qual nos apresenta, de forma alegre e esperançosa, *reflexões* frutíferas de um legado intelectual cuja atualidade, pouco corporificado no seio da educação e da escola pública brasileiras, baseia-se na inseparabilidade da prática e da teoria educativa das demais dimensões que constituem a existência humana, como a exemplo da política, da economia, da cultura, da arte, da filosofia, do cotidiano social, etc.

De outra forma, podemos dizer que para o andarilho da esperança a educação, tanto quanto as instituições escolares, não podem ser concebidas como teoria e prática neutras. Isso significa que, enquanto educação popular, devem assumir opções políticas a favor das lutas dos sujeitos oprimidos pertencentes aos grupos populares, no caso do nosso educador Freire, optar pelos “esfarrapados do mundo” (Arroyo, 2019; Brandão 2017b; Scocuglia, 2013b, 2018b, 2020a, 2020b, 2021).

A organização temporal da vida e obra do mestre Freire, proposta por Afonso Scocuglia, norteia-se pelo marco do centenário de nascimento do educador da esperança,

período este compreendido entre os anos de 1921 e 2021. Muito embora saibamos que Freire faleceu em 1997, a proposta em pauta é prospectar o legado freireano para tempos atuais e futuros, desta forma, não sendo confiáveis posturas que querem interromper suas contribuições à ciência e à educação brasileira e mundial mediante sua finitude terrena.

Assim colocado, Scocuglia nomeia de "os tempos de Paulo Freire" cuja totalidade insere-se no entremeio dos anos referidos, porém, na continuação, explicitamos que tal proposta não invalida nossas escolhas para este trabalho, sendo, inclusive, possível estender um pouco um dos extremos, fazendo-o coincidir com o ano em vigor, isto é, o ano de 2023, englobando-o como "tempo atual". Apesar de respeitarmos a periodização feita por Scocuglia, indo de encontro ao centenário de nascimento do educador Freire (1921-2021) e alinharmos nossas escolhas a tal marco temporal.

Esse autor organiza os tempos do educador menino em cinco etapas da sua trajetória profissional e produção intelectual, pois, segundo ele, é inviável e contraproducente desarticular vida-obra na análise do legado freireano, tendo ambas se influenciado ao longo da história de vida de Paulo Freire. Para o autor citado, seja a vida como a obra freireana não se engendraram linearmente, justamente aí incide a desafiadora tarefa de juntar, ou demarcar rigidamente marcos temporais, o seu legado frente a parâmetros e critérios rígidos. Pelo contrário, tais feitos resultaram de condições histórico-sociais muito diversas que formaram o solo de uma práxis complexa e bem diferente se considerar, por exemplo, a progressão do pensamento do mestre dialógico (Scocuglia, 2019, 2020b, 2021, 2022).

Em linhas gerais, tais etapas não exprimem rigidez e acabamento, não obstante, trazem à tona a preocupação por organizar um legado intelectual e científico com progressão de conceitos, com revisão crítica e histórica, mas, sobretudo, elas sintetizam o esforço por apresentar as origens de um pensamento atento à importância da autocrítica

como caminho de avanço necessário, de forma que as mudanças são próprias de um pensamento que sempre se quis, bem como se ensejou *inacabado* - para utilizar um termo do próprio educador nordestino. Em outras palavras, "enquanto um pensamento não definitivo – que se sabe incompleto por sua própria rigorosidade e que se quer aberto, não dogmático e não determinista – a obra de Paulo Freire se encontra permanentemente sequiosa de novas descobertas e novas experimentações" (Scocuglia, 2013, p.51).

Nesse sentido, Scocuglia (2021) ressalta a influência, logo no início do percurso intelectual e profissional de Freire, das correntes teóricas do existencialismo, do personalismo e das produções do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), as quais, conforme o autor, alteraram-se quando escreveu a conhecida *Pedagogia do oprimido* (1970), sob influência crescente de diversos teóricos marxistas, tanto quanto da aproximação com os pressupostos da Teologia da Libertação, “sendo depois influenciados por Amílcar Cabral e Gramsci e, já no final, escritos dos anos 1990, por declaração de pertencimento do autor à 'pós-modernidade progressista'" (p.25). Este pensador freireano acrescenta, em tom de alerta, que o não conhecimento dos caminhos teóricos trilhados pelo mestre da esperança inviabiliza “compreendê-lo em seu *complexus* (ou seja, naquilo que foi 'tecido em conjunto') e, por consequência, impede uma imprescindível visão de totalidade da sua obra escrita" (p.26, grifo do autor).

Nas linhas subsequentes, visualiza-se os tempos e/ou etapas da vida intelectual de Paulo Freire com seus respectivos feitos educacionais, históricos, sociais e políticos.

a) Primeiro tempo (1921-1950):

Este momento compreende o nascimento do menino Paulo Reglus Neves Freire na cidade do Recife, Pernambuco-Brasil, em 19 de setembro de 1921; a experiência de alfabetização no quintal de casa com os pais à sombra das mangueiras; primeiro contato

trágico com a pobreza extrema e a fome, com a morte do pai, o menino freire ver-se obrigado a deixar os estudos escolares devido à dificuldade financeiras da família. É o momento também que, depois de sanadas as dificuldades financeiras, retorna à escola, terminado os estudos básicos e ascende aos estudos graduados, na universidade forma-se advogado, carreira esta que abandona logo na primeira "causa", como relata em *Pedagogia da esperança*, para, em seguida, atuar como educador no Serviço Social da Indústria (SESI) do estado de Pernambuco. Neste momento inicial da sua trajetória profissional, toma centralidade o trabalho com a educação de adultos, sobretudo, preocupando-se com o cenário lamentável de analfabetismo que assola o país à época. De acordo com Scocuglia (2018b; 2020b; 2021), este tempo da trajetória intelectual e profissional de Paulo Freire caracterizar-se como "embrião" do que mais a frente emergirá com as suas inquietações seja com a educação popular, e sua forte presença nos movimentos de cultura popular, seja nas críticas que lançará as bases ideológicas da educação escolar, assim como este momento constitui o solo para as preocupações com a elaboração de propostas teóricas e metodológicas com fins aos programas de alfabetização de adultos.

b) Segundo tempo (1951-1963):

Neste momento Freire presta o concurso para docente do setor de história e filosofia da educação da Universidade do Recife (UR), atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a tese intitulada *Educação e atualidade brasileira* (1959) - esta tese só foi formatada como livro em 2001. Nesta universidade, o educador da esperança atuou como professor efetivo e inicia seus trabalhos como coordenado do Serviço de Extensão e Cultura (SEC-UR), tendo apoio da reitoria da UR, com esta ação institucional, Freire demarca o imprescindível diálogo entre a universidade e a sociedade. É também

junto ao SEC que o educador de Pernambuco, em parceria com uma equipe qualificada, irá elaborar e executar um projeto que ficou conhecido como "Sistema Paulo Freire de Educação", contendo seis etapas. Ressalta-se, neste sistema, o chamado "Método Paulo Freire", cuja proposta inicial de alfabetização se erigia no universo vocabular próprio do cotidiano popular, com destaque para a experiência na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, resultando no êxito de alfabetização de um número expressivo de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Tal experiência deu o reconhecimento nacional ao mestre dialógico, sendo por esse feito nomeado pelo então presidente João Goulart, no ano de 1963, coordenado do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Na efervescência política do período em questão, construiu-se, socialmente, uma representação "perigosa" e subversiva da pessoa do educador menino – a qual, acentua-se, uma imagem desonesta -, resultando na sua prisão pelos golpistas, cerca de 80 dias presos, momento que sofreu dois processos: (1) pela Universidade do Recife (UR); (2) pelo aparato das forças militares. Frente a tal cenário de barbárie, com medo do que lhe aconteceria, Freire se viu obrigado a exilar-se, a princípio, se abrigou em um período curto na capital da Bolívia, La Paz, pois não se acostumou a altitude da região, para, logo em seguida, rumar em direção a Santiago, capital do Chile, iniciando sua longa e saudosa experiência de exílio, aproximadamente 16 anos.

c) Terceiro tempo (1964-1979).

Inseriu-se no intervalo entre os anos de 1964 e 1979/80, período que compreende o exílio político do nosso mestre dialógico, e coincide com a ditadura civil-militar vivida, lamentavelmente, no Brasil. Freire passou 16 anos fora da nação brasileira, exercendo atividades junto a órgãos e setores da reforma agrária do governo da Democracia Cristã no Chile, instalando na cidade de Santiago junto à família por quatro anos. Após isso, ele

recebe propostas de trabalho fora do Chile: passa um ano como professor convidado na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, e, em seguida, embarca rumo à Europa, numa estadia que dura quase toda a década de 1970, na qual integra o Conselho Mundial de Igrejas (CMI), em Genebra, Suíça, atuando como consultor para assuntos de educação. No CMI, o educador brasileiro vai coordenar o Instituto de Ação Cultural (IDAC), exercendo atividades de alfabetização e pós-alfabetização junto a governos de países africanos, que estavam sendo liberto do jugo do colonialismo português. Tanto na Europa quanto na África, Freire ampliou debates, fez revisão dos seus principais conceitos, tendo como pano de fundo o que experimentava enquanto ação educativa e social, assim, agora construído como educador do mundo, não restrito ao cenário brasileiro, sua obra ascende, recebendo notoriedade mundial, Freire torna-se um pensador brasileiro estudado em muitos países.

Segundo Scocuglia (2021), neste ínterim, é salutar o quanto Freire aprofunda sua aposta num trabalho dialógico, sempre exercendo projetos e ações de educação e alfabetização junto a equipes, em colaboração com diversas pessoas. Em outras palavras, vemos na trajetória profissional do mestre pernambucano “o quanto suas ideias foram produzidas dialogicamente com muitos parceiros - em locais e contextos históricos diferentes. Freire sempre defendeu a necessidade de complementação das suas ideias, partindo do pressuposto do seu inacabamento e da humildade científica declarada" (p.27) Por fim, este tempo encerra com o seu retorno ao Brasil, oportunizado pela iminente abertura democrática, vivida no início da década de 1980; tal volta a sua terra de origem assume o tom de recomeço, nosso mestre clama humilde e esperançosamente por reaprender o Brasil.

d) quarto tempo (1980-1997)

Neste momento, já instalado em solo brasileiro - mesmo que agora como estrangeiro em sua própria casa -, Freire aconchega-se nos movimentos sociais que emergem publicamente com o processo de redemocratização. Um tempo de calorosa acolhida de sonhos antigos: participa da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), retorna as atividades docentes como professor universitário, lecionando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bem como na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Será convidado a estar secretário de educação na gestão municipal da prefeita Luiza Erundina na cidade de São Paulo, cargo este não finalizado. Este é um período da história de vida pessoal e profissional em que Freire é reconhecido nacional e internacionalmente, sendo sua obra difundida em todo o mundo, pela qual recebe dezenas de congratulações, a exemplo de título de Doutor Honoris Causa de universidades dentro e fora do Brasil. Realiza articulações teóricas com outros educadores/pensadores da época, encontros estes registrados nos seus famosos livros dialogados. Também ver-se alguns dos seus principais livros receberem traduções em diversos países afora. Como toda vida pressupõe uma morte, nosso mestre andarilho morre em 02 de maio 1997, acometido por um ataque cardíaco.

e) quinto tempo (pós-1997, até hoje).

Eternizado pelos(as) que não deixam seu legado petrificar-se na história, Freire tornou-se, como assinala Scocuglia (2021), "contemporâneo da posteridade do seu legado" (p.28), enquanto um pensador que plantou ideias para germinarem no tempo presente; suas ideias borbulham nas preocupações educativas e políticas atuais, assumindo novas roupagens e reinventando com uma atualidade inimaginável, além de que perdura a força de sua obra intelectual a nível mundial. Constituem tempos que os

autointitulados(as) freireanos(as) vão ganhar notoriedade, fazendo a produção biográfica do mestre primeiro continuar implicando a prática educativa e política dentro e fora do Brasil. São tempos nos quais surge a publicação de vários livros póstumos, sob organização de Ana Maria Araújo Freire (segunda esposa de Freire, e coparticipante dos momentos últimos em vida terrena) que aprofundam e expandem a originalidade do seu imenso legado político-pedagógico deste educador pernambucano.

Em números, atualmente Paulo Freire encontra-se como o terceiro autor mais citado das Ciências Humanas e Sociais, tanto quanto sua Pedagogia do oprimido constitui-se como uma das 100 obras mais referenciadas em língua inglesa no mundo (Kohan, 2019c; Scocuglia, 2019, 2020b, 2021).

Referência mundial, tornou-se conhecido como educador da liberdade, da democracia, da consciência crítica, da dialogicidade, da conectividade, da autonomia, da indignação e da solidariedade, da problematização-pergunta-pesquisa, da reeducação do/a educador/a, da tolerância e da amorosidade, dos inéditos que são viáveis, dos entrelaçamentos dos saberes e dos conhecimentos comuns e científicos... e, sobretudo, educador da humanização e da esperança ontológica que define as mulheres e os homens – mesmo diante de todas as adversidades e circunstâncias do nosso tempo. E, no seu centenário, continuamos a redescobri-lo a cada nova leitura, saboreamos novos insights que não tínhamos percebido antes, palavras-mundo que não havíamos dado devida atenção e que demonstram sua juventude, ou melhor, descobrimos porque se definiu como um “menino conectivo” – com um grande futuro pela frente (Scocuglia, 2021, p.29).

Fazemos nossas as palavras de Scocuglia, quando afirma que pela relevância e atualidade dos conceitos desenvolvidos pelo educador-menino, assim como pelo respaldo de suas propostas político-pedagógicas e pela robustez da sua práxis educativa, podemos, sem dúvida, reconhecê-lo como um dos pensadores da educação mundial mais importantes do século XX, por meio da sua extensão pedagógica “prospecta o século XXI como contexto histórico da sua continuidade e reinvenção. Ademais, o passado tão

presente da obra e a contribuição do legado para o atual século nos fazem perceber Paulo Freire como educador do futuro" (Scocuglia, 2021, p.28).

Em seguida, realizaremos um apanhado da totalidade da obra escrita do autor em destaque, orientando-se pela organização dos chamados “blocos de escritos” que se articulam a vida do nosso educador dos oprimidos.

3.2.2 Os blocos de escritos do educador Paulo Freire

a) primeiro bloco: Os primeiros escritos

Este bloco de escritos aproxima um conjunto de livros que constituem os primeiros ensaios teóricos e práticos de Freire com as questões latentes da educação de sua época, em especificamente no que tange à sistematização do seu método de alfabetização de adultos, tendo sido escritos entre as décadas de 1960 e 1970. De acordo com Scocuglia, neste momento da sua produção intelectual "temos que destacar uma mistura de ideias personalistas e existencialistas e depois um entrelaçamento disso com o marxismo (a partir de Hegel e do ‘jovem’ Marx) que se pensava na América" (2021, p.43). Explicitamos aos(as) leitores(as) que a obra "Educação e atualidade brasileira", publicado como livro somente em 2000 por escolhas pessoais de Freire, contém as incipientes elaborações teóricas do educador pernambucano, tendo sido fruto da prestação de concurso para cargo de professor universitário na Universidade do Recife (UR), no qual mesmo não tendo logrado o cargo, Freire recebeu a titulação de doutoramento, em História e Filosofia da Educação. Aqui destacam-se os seguintes livros, especificamos as primeiras datas de publicação:

1 - Educação e atualidade brasileira, 1959 (em português).

2 - Educação como prática da liberdade, 1967 (em português).

- 3 - Pedagogia do Oprimido, 1970 (em inglês); 1974 (em português).
- 4 - Ação cultural para a liberdade e outros escritos, 1968 (em espanhol); 1976 (em português).
- 5 - Extensão ou comunicação? 1969 (em espanhol); 1971 (em português).
- 6 - Educação e Mudança, 1976 (em espanhol); 1981 (em português).
- 7 - Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, 1971 (em inglês e francês); 1979, 1980 (em português).

b) segundo bloco: Escritos africanos.

Neste conjunto de escritos, temos produções frutos do trabalho de Freire no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra (Suíça), no qual tanto sua vida como seu trabalho ganham contornos inimagináveis. Elabora uma práxis nos países africanos de língua portuguesa, em parceria com os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Neste continente, Freire ler Amílcar Cabral e aproxima-se das ideias de Antônio Gramsci, ambos pensadores influentes deste período da vida do educador brasileira. A relevância que o trabalho no CMI trouxe em sua trajetória como intelectual é destaca pelo próprio Freire, tendo aí podido reconstruir sua práxis educativa. Por exemplo, no livro "Carta à Guiné-Bissau", nosso mestre andarilho aglutina um conjunto de cartas trocadas com educadores locais, no qual empreende uma revisão da sua metodologia de alfabetização, tendo como pano de fundo as experiências nos países africanos.

- 1 - Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo, 1977 (em português).
- 2 - A importância do ato de ler, 1982 (em português).
- 3 - A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, 2003 (em português), com Sérgio Guimarães.
- 4 - Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular, 1980 (em português), escrito em parceria com Claudius Ceccon, Rosiska Darci de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira.

5 - Aprendendo com a própria história, 1981 (em português), escrito em parceria com Sérgio Guimarães.

c) terceiro bloco: Livros dialógicos.

É composto por produções pelas quais Freire inova a escrita científica, ao apresentar encontros falados/dialogados com pensadores(as) e educadores(as) da época, por meio de trocas ricas e aprofundadas de experiências educativas, sejam em escolas, comunidades rurais, meio urbano, movimentos sociais, dentre outras, explanando temáticas diversas. A partir da década de 1980 toma acento estes intitulados livros dialógicos.

1 - Pedagogia: diálogo e conflito, 1985, (em português), livro dialogado com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães.

2 - Por uma pedagogia da pergunta, 1985 (em português), um diálogo com o educador chileno Antônio Faundez.

3 - Medo e Ousadia - O cotidiano do professor, 1987 (em português), registra o encontro dialógico com a educadora estadunidense Ira Shor.

4 - Essa escola chamada vida, 1985 (em português), livro dialogado com Frei Betto.

5 - Na escola que fazemos, (1988) (em português), livro dialoga com Adriano Nogueira.

d) quarto bloco: Os últimos escritos em vida.

Aqui Freire explana continua afirmando sua aposta numa educação a favor da libertação dos oprimidos, porém, já modificada suas causas iniciais, pois entra em cena as novas configurações da prática educativa no cenário de novas facetas político-econômicas, como a exemplo da emergência crescente das ideias neoliberais na educação escolar. Destacamos aos(as) leitores(as) o livro "educação na cidade" no qual Freire descortina sua experiência como secretário de educação da maior cidade brasileira, no

caso, a cidade de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, do PT. Não menos, "Pedagogia da autonomia" constitui um livro que desvela uma síntese muito bem elaborada das principais apostas político-pedagógicas do educador de Recife.

1 - A educação na cidade, 1991 (em português).

2 - Política e educação: ensaios, 1993 (em português).

3 - Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido, 1992 (em português).

4 - Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, 1993 (em português), toma acento uma forma de escrita por correspondência, isto é, através da tessitura de cartas.

5 - Cartas a Cristina, 1994 (em português).

6 - A sombra desta mangueira, 1995 (em português).

7 - Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1997 (em português), último livro publicado em vida.

e) quinto bloco: Livros póstumos

Trata-se de um conjunto de escritos, aglutinados após o falecimento de Freire em 1997, tendo sido organizado e publicados pela educadora Ana Maria Araújo Freire, segunda esposa de Paulo Freire, responsável legal pelo seu legado intelectual à educação brasileira e mundial.

1 - Pedagogia da tolerância, 2005 (em português).

2 - Pedagogia da Solidariedade, 2014 (em português)

3 - Pedagogia dos sonhos possíveis, 2014 (em português).

3.3 A pesquisa teórico-bibliográfica

Na exposição anterior, situamos social e historicamente a vida intelectual e profissional de Paulo Freire, assim como expomos o conjunto da sua produção bibliográfica balizando-se por blocos de escritos que se aproximam sejam por critérios temporais, sejam por marcos teórico-práticos. Em tais blocos, como detalharemos mais a frente, encontra-se nosso critério de elegibilidade das obras do referido autor.

Como sublinhado, é inviável desarticular a produção intelectual do educador nordestino da sua história de vida em dado momento histórico, e dos marcos temporais que engendraram sua escrita como produto situado. Concordamos com Scocuglia (1999) quando assinala que a tentativa de apreender a progressão de um pensamento dialético, que visa a busca da compreensão da "totalidade interna", tanto quanto as suas "contradições", efetivar tal empreendido, segundo ele, "de modo associado a uma constante reconstrução analítica constitui tarefa das mais difíceis" (p.32).

Para este momento, pretendemos realizar uma breve exposição sobre os fundamentos da pesquisa teórico-bibliográfica, justificando nossa escolha por este aporte metodológico. Também apresentaremos, nas linhas subsequentes, as técnicas e os instrumentos da pesquisa bibliográfica que nos possibilitaram uma aproximação rigorosa e objetiva com a obra escolhida de Paulo Freire, com vistas a responder aos objetivos desta empreitada investigativa. Assim demarcado, as(os) leitores poderão caminhar conosco na exposição dos critérios de escolha que fizemos para realizar o levantamento dos livros de autoria própria do autor em destaque, explicitando quais elementos do pensamento freireano contribuem para pensarmos criticamente acerca da atuação da(o) profissional de psicologia na escola pública brasileira, sustentando uma perspectiva da libertação no campo da psicologia escolar e educacional.

3.3.1 O que constitui uma pesquisa teórico-bibliográfica?

Antes de dissertarmos sobre a pesquisa bibliográfica em si, pela sua conceitualização e os elementos que a estabelecem como delineamento de pesquisa, cabe-nos esclarecer aos(às)leitores os aspectos que estão implícitos nela, isto é, as concepções de ciência e teoria, tanto quanto sua vinculação ao rol das chamadas pesquisas qualitativas.

O processo de definição da ciência assimila-se pelo processo de identificação dos seus aspectos essenciais. Partindo disso, Gil (2008, pp.2-3) especifica que a ciência se fundamenta por determinadas formas de conhecimento, a saber:

a) *Conhecimento Objetivo*, pelo qual se descreve a realidade estudada independente das vontades "pessoais" do(a) pesquisador(a);

b) *Conhecimento Racional*, pois a ciência institui-se pelos critérios da razão;

c) *Conhecimento Sistemático*, no qual se movimenta para a construção de sistemas de ideias cada vez mais organizadas racionalmente, bem como para articular conhecimentos parciais a aspectos mais abrangentes e totalizantes da realidade estudada;

d) *Conhecimento Geral*, pela tomada da busca de leis e normas gerais que englobam certos tipos de fenômenos;

e) *Conhecimento Verificável*, tendo como pretensão determinar a veracidade dos fatos e/ou das informações;

f) *Conhecimento Falível*, que assimila o reconhecimento do erro no processo de elaboração científica.

Em linhas gerais, para Gil (2008) um determinado conhecimento pode ser visto como científico caso nele possa ser identificada as operações intelectuais e as técnicas que viabilizam a sua verificação, tanto quanto pela determinação do método que possibilita concebê-lo nos moldes científicos.

Segundo o autor acima, o método define-se enquanto percurso para se chegar a um lugar, ou mesmo, intui fins determinados; por sua vez, o método científico compreende “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (Gil, 2008, p.8). Em congruência, o método também significa um conjunto de atividades, primordialmente, sistematizadas e racionais, as quais “com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi & Lakatos, 2003, p.83).

Não distante disso, González Rey (2005a) assinala que a ciência não pode ser entendida somente pelo elemento da racionalidade, sendo ela também subjetividade, movendo-se, deste modo, pelos aspectos da emoção, individualidade e da contradição. Segundo ele, a ciência caracteriza-se por ser "expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção” (p.28). Assim ensejado, a compreensão do conhecimento científico como produto diferenciado de sujeitos passa, necessariamente, por histórias individuais únicas, bem como conjectura “recuperar o lugar central do cientista como sujeito de pensamento e, com isso, o lugar central do teórico na produção científica” (González Rey, 2005a, p.28).

Desse modo, a ciência passa a ser entendida como produção constante de novas *Zonas de Sentido* – conforme intitula o autor supracitado - que estabelecem novas dimensões compreensivas para os fenômenos estudados, os quais, a partir das contribuições de González Rey (2005a), não podem ser percebidos como coisas acabadas ou mesmo finalizadas. Numa outra direção, os fenômenos estudados devem aparecer e representar para os(as) pesquisadores(as) um processo em constante progresso; diz-nos o autor, “ao que lhe são alheios os dogmas e as definições universais invariáveis (...) é

precisamente o constante exercício de reflexão em que está envolvido o pesquisador um dos aspectos mais atrativos do trabalho científico” (González Rey, 2005a, p.X).

Nesta direção, a pesquisa qualitativa pode ser concebida como um estudo minucioso que tenta explicar com profundidade o significado e as características de determinados fatos concretos, objetos mundanos, conjunto de pessoas e fenômenos da realidade. Em consonância, Oliveira (2007) conceitua abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (p.37). Esta abordagem metodológica assenta-se no pressuposto de que existe uma correlação intrínseca e dinâmica entre o mundo real e os sujeitos (também reais), ou mesmo, entre objetividade e subjetividade, a qual se exprime seja na elaboração como no domínio das questões/problemas de pesquisa.

Nosso delineamento de pesquisa não contempla somente as técnicas, instrumentos e os procedimentos da pesquisa bibliográfica, antes, fundamenta-se pelos elementos da pesquisa teórica, tão imprescindível quanto àquela. Partimos do entendimento de que a teoria é um processo sistemático de construção, porque inventivo, no qual há sempre algo novo a ser descoberto. Assim, acreditamos que a teoria é movimentada pelo seu caráter de inacabamento e dinamicidade, confrontando-se, desta forma, constantemente com múltiplas ideias e materialidades produzidas “por quem as compartilha e quem se opõe a elas, do que resulta um conjunto de alternativas que se expressam na pesquisa científica e que seguem diferentes zonas de sentido sobre a realidade estudada” (González Rey, 2005b, pp. 59-60).

Assim, ressaltamos aos(as) leitores(as) que as categorias, com as quais trabalhamos numa tarefa de investigação, são instrumentos do pensamento, pois o(a) pesquisador(a) engendra os esquemas de ideias e materialidades por meio dos quais ele e

ela podem movimentar a teoria. Neste ponto, a pesquisa é vista enquanto um “processo de tensão intelectual permanente. As ideias surgem em qualquer momento da vida do pesquisador, não só quando ele está no campo da pesquisa” (González, Rey, 2005b, p.65). De acordo com González Rey (2005b), tais categorias exprimem não apenas um momento do objeto de estudo, como acredita-se, frequentemente, ao elaborar projetos de pesquisa, mas também manifesta, diz-nos ele, a realidade histórico-cultural na qual esse “momento surge como significado e, com ele, a história do pesquisador, que é elemento relevante na explicação de sua sensibilidade criativa” (p.60).

Esse autor demarca ainda que:

A teoria, como produção orgânica do pensamento, gera suas necessidades, que conduzem a categorias e construções que têm sentido só em relação ao corpo teórico em seu conjunto. A relação dessas categorias e construções com o objeto é só indireta; no entanto, é condição para o avanço da teoria em direção a novas zonas de sentido sobre a realidade estudada. Todo avanço significativo no estudo de uma qualidade do problema se realiza por meio de novos momentos no desenvolvimento teórico (González Rey, 2005b, p.61)

De maneira geral, a teoria desnuda um “processo vivo” que se desenvolve e constrói-se de forma permanente; melhor dizendo, ela, conforme González Rey (2005b), mostra uma realidade, em si, assim como “representa um sistema orgânico, produzido e desenvolvido constantemente pelo pensamento humano por meio do qual se geram necessidades que representam fontes de tensão permanentes para o pesquisador” (p.65). Justamente por essa característica primordial da teoria, o autor citado assinala que é insustentável concebê-la como coisa fechada, acabada, sistematizando-se rigidamente por padrões, ou mesmo, marcos já dados e estáticos. Isto significa que a partir do momento em que a teoria se instrumentaliza como algo ou coisa imutável, converte-se, perigosamente, em regras ou pressuposições doutrinárias, pela tomada dogmática dos seus princípios, diz-nos ele:

(...) as teorias são reificadas pelos pesquisadores, que as adotam como cenário ideal para acomodar todos os seus achados, empobrecendo estes e, simultaneamente, enfraquecendo a teoria ao mantê-la invariável muito além de suas possibilidades heurísticas reais. Na nossa compreensão da relação entre a teoria e o pesquisador, vemos este último como o sujeito concreto da construção teórica, aquele que desenvolve suas ideias dentro do marco de uma teoria concreta e, por sua vez, conserva uma margem aberta a discrepâncias e zonas de contradição entre seus pensamentos e a teoria, o que se converte em fonte de desenvolvimento para ambos (González Rey, 2005b, p.64).

Na esteira desta argumentação, a pesquisa teórica concebe-se como um processo vivo no qual as teorias são reconstruídas e ressignificadas tanto pelo lugar e papel que o(a) pesquisador(a) ocupa no curso da investigação, como pela forma e direção ensejadas pelos dados e/ou resultados. Isso equivale a dizer que “o empírico nunca representa uma dimensão externa ao processo teórico; pelo contrário, é um momento essencial do próprio processo teórico” (González Rey, 2013, p.25).

O autor em destaque sinaliza ainda que precisamente pelo aspecto vivaz e dinâmico das teorias, os(as) pesquisadores(as) necessitam produzir novos conceitos e operar outras significações singulares para as categorias que existem na teoria, constituindo-se, desta forma, num processo permanente de desenvolvimento teórico. Para ele, “quando uma teoria perde a capacidade de significar situações novas, ela vai perdendo seu valor heurístico e se transformando em dogma (González Rey, 2013, p.25).

Em consonância, González Rey (2005) sublinha que o(a) pesquisador(a) deve ser visto no processo de pesquisa como um sujeito participante e um sujeito intelectual ativo, pois este engendra as ideias conforme aparecem aspectos da realidade estudada, tanto quanto se defronta com os sujeitos da pesquisa; movimento pelo qual direciona o(a) pesquisador(a) a novos níveis de produção teórica. Nas elaborações epistemológicas deste autor, a produção teórica “acompanha o processo empírico em todo momento e não está limitada à informação produzida pelos instrumentos; ao contrário, o pesquisador a adota

como um momento do processo geral de produção de conhecimento” (p.57). Com isso, González Rey (2005) acentua o papel de protagonismo que, frente aos instrumentos e às técnicas de pesquisa, a relação entre pesquisador(a) e sujeito pesquisado adquire no processo de investigação qualitativa.

No que tange à pesquisa bibliográfica, ela compreende, de acordo com Souza Filho e Lima (2021), "questões e problematizações teóricas que necessitam retornar para a materialidade da bibliografia, para os trabalhos de leitura, compreensão e discussão no desenvolvimento da pesquisa" (p.4). Segundo tais autores, esse delineamento de pesquisa qualitativa não pode ser entendido *stricto sensu* como um estudo que toma a literatura existente somente para revisá-la; pelo contrário, situando-se além de uma revisão de literatura, a pesquisa teórico-bibliográfica almeja disponibilizar novos aprendizados e subsídios teórico-práticos para o campo de conhecimento da pesquisa que a escolhe como técnica, ou mesmo, instrumento metodológico. Assim colocado, a pesquisa teórico-bibliográfica também oportuniza “o reconhecimento de novas metodologias e técnicas para o pesquisador, no caso de pesquisas empíricas, ou mesmo novas reflexões e teorizações sobre determinado tema, o que compete à investigação aqui problematizada” (Souza Filho & Lima, 2021, p.5).

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (Lima & Miotto, 2007, p.38).

Nas considerações de Lima e Miotto (2007), para que seja possível a realização de uma pesquisa bibliográfica torna-se necessário que os(as) pesquisadores(as) tomem caminhos não convencionais, isto é, não aleatórios, “uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e

no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (p.44). Tais procedimentos precisam se balizar por critérios explícitos, bem definidos e flexíveis, porque estes mesmos fatores devem ser constantemente postos em avaliação, e, caso seja necessário, devem ser redefinidos ao decorrer no curso investigativo.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (Lima & Miotto, 2007, p.44).

Em conformidade com isso, Souza Filho (2017) argumenta ser imprescindível produzir a pesquisa teórico-bibliográfica numa chave crítica, não restringindo-a aos parâmetros reflexivos tradicionais de verificação de coerência e coesão entre textos e conceitos. Segundo ele, esta restrição metodológica evidencia a reprodução acrítica da forma instrumental e utilitária de fazer ciência em tempos atuais; a seu ver, de maneira contrária, “os manejos adotados nas propostas de pesquisa teórico-bibliográfica se restringem a reflexões de procedimentos, levantamento e seleção da bibliografia, quando muito trabalhando a importância do ato da leitura a ser feita” (Souza Filho & Lima, 2021, p.5). Assim pontuado, torna-se necessário operar a pesquisa teórico-bibliográfica como procedimento crítico de desconstrução das perspectivas teóricas que coisificam e naturalizam a realidade concreta e as relações sociais e humanas.

Por seu lado, Lima e Miotto (2007) explicam-nos que este delineamento de pesquisa, do tipo bibliográfica, constitui um movimento permanente e incansável de “apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite (...) um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo” (p.44). As autoras afirmam, em conformidade, a importância deste tipo de pesquisa na

produção do conhecimento científico, pois, enquanto um procedimento metodológico, é “capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (p.44).

Em linhas gerais, a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de fontes e materiais já existentes, balizando-se majoritariamente por livros e artigos científicos – podemos destacar nosso estudo como exemplo, o qual toma como base os livros escritos por Paulo Freire. Gil (2010), por sua vez, sinaliza que apesar da maioria dos estudos exigir em algum momento do percurso uma investigação bibliográfica, existem “pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (p.44).

Quanto à finalidade de construção de uma pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003) sublinham que esta põe o(a) pesquisador(a) “em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (p.183). O mesmo assinala Oliveira (2007), quando nos diz que “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (p.69). Boccato (2006), em conformidade com o supracitado, acentua que “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (p.266).

Logo abaixo, os(as) leitores(as) podem visualizar uma breve exposição sobre a definição encontrada na literatura disponível acerca das concepções e conceitualizações de pesquisa bibliográfica, para, em seguida, apresentarmos-lhes as etapas que constituem este procedimento metodológico. Em resumo, o quadro 4 expõe respostas à seguinte pergunta: ***O que é a pesquisa bibliográfica?***

Quadro 4*Breve exposição das concepções da literatura sobre pesquisa bibliográfica*

Autores	Definição
Marconi e Lakatos (2003, p.183)	A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.
Bocato (2006, p.266)	A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas
Lima e Miotto (2007, p.38)	A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.
Oliveira (2007, 69)	A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Pode-se afirmar que grande parte de estudos exploratórios fazem parte desse tipo de pesquisa e apresentam como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.
Gil (2010, p.44)	A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (...) os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência
Schwede (2016, p.102)	A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico com critérios que delimitam o universo do estudo, orientando a seleção do material a ser analisado, assim como possuem uma sequência ordenada de procedimentos.
Oliveira (2020, pp.26-27)	(...) a pesquisa bibliográfica é um levantamento do que se diz de um determinado assunto, ou o conjunto da obra de um autor ou mais. Dedicar-se a (re)construir teoria, conceitos, ideias, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos. Não implica intervenção na realidade, mas cria condições para tal intervenção.

3.3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta, leitura e organização do material bibliográfico: etapas da pesquisa bibliográfica

Como forma de melhor explicitação do caminho metodológico que se percorreu até o momento, bem como pelas andanças que ainda se realizarão, delineiam-se, de maneira breve, as etapas de uma pesquisa bibliográfica e seus respectivos “procedimentos e instrumentos” metodológicos, tomando como base as orientações e os fundamentos metodológicos apresentados por Lima e Mioto (2007), Antônio C. Gil (2010), e, Sousa, Oliveira e Alves (2021). Para posteriormente, termos as condições de operar o exercício complexo de contextualizá-las às particularidades e exigências do nosso objeto de pesquisa, assim como articulá-las às nossas escolhas teórico-epistemológicas.

Alguns passos preliminares são essenciais para realização de uma pesquisa bibliográfica, os quais possibilitam ao(à) pesquisador(a) as condições primordiais para sabermos se realmente nossa investigação será melhor operacionalizada por este delineamento de pesquisa, quais sejam: a) escolha do tema, b) levantamento bibliográfico preliminar, e c) e organização de um plano prévio de assunto que sistematize os diversos momentos que forma o objeto de estudo. Assim operado, cabe-nos seguirmos com:

1) *Busca das fontes*: uma etapa que consiste na identificação das fontes que nos oportunizem respostas satisfatórias ao problema levantado. As principais fontes bibliográficas são os chamados livros de leitura corrente - em nosso caso, especificamente fizemos uso deste tipo de material na escolha do legado freireano. Todavia, também podemos localizar obras de referência, teses e dissertações, artigos científicos, anais de encontros acadêmicos e periódicos indexados que contêm resumos, simples e expandidos.

2) *Leitura do material*: constitui um momento importante da pesquisa bibliográfica, assim, não podendo ser operado de qualquer forma. Uma boa leitura do material bibliográfico deve-se orientar pelas seguintes preocupações, conforme Gil

(2010, p.77): a) identificação das informações e dos dados constantes das produções elegidas, b) correlação entre as informações e os dados coletados, tendo como base o problema proposto, e, não menos relevante, c) análise da relevância do conteúdo apresentado pelo material bibliográfico. Isto pode ser feito através de modalidades de leituras, sejam ela exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

3) “*Tomada de apontamentos*” ou *fichamento*: com as leituras feitas, segue-se para a operação de fichas de apontamentos, conforme Gil (2010, p.81), a confecção delas é importante como estratégia metodológica para deixarmos anotadas as principais ideias e hipóteses recuperadas do material consultado, tanto quanto esse instrumento serve para os seguintes propósitos: a) identificar as obras consultadas, b) registrar o conteúdo delas e as anotações e comentários suscitados com as leituras, por fim, as fichas ajudam a c) ordenar os registros.

4) *Organização lógica do assunto e Análise do material bibliográfico*: aqui organizam-se, tendo como pano de fundo, os objetivos propostos da pesquisa em questão, seja geral como específicos; tanto quanto esta etapa norteia-se pelos aportes analíticos escolhidos pelos autores para análise do conjunto do material bibliográfico.

5) *Redação do texto*: por fim, e não menos importante, segue-se para escrita dos principais achados, neste momento redige-se todo o processo de investigação e descrevem-se os principais resultados encontrados.

3.4 Notas sobre o levantamento dos primeiros escritos de Paulo Freire

O legado intelectual de Paulo Freire é denso e extenso, sua produção bibliográfica abrange um número significativo de livros autorais e em coautoria com outros intelectuais de sua época. Portanto, empreender a leitura e análise do conjunto da produção bibliográfica do educador nordestino é uma tarefa inviável, porque complicada e extensiva, para o período imposto pelo mestrado, com restrição de dois (2) anos. Além de que, orientando-se pelos nossos objetivos de pesquisa, não concluímos ser tão necessário a leitura da totalidade da referida produção intelectual; pelo menos não para a presente investigação, visto que ela intui uma aproximação preliminar com a obra freireana, a qual é ausente, ou mesmo, pouco expressiva no campo da Psicologia Escolar e Educacional, especialmente no âmbito da perspectiva crítica, pois, aqui, temos como pretensão o retorno ao legado do mestre dialógico como referência teórica com fins ao desenvolvimento da perspectiva crítica, enquanto postura científica socialmente comprometida do referido campo psicológico.

Assim pontuado, Freire foi um intelectual brasileiro que não só esteve no nascedouro²² do movimento de crítica, como fora esquecido em períodos posteriores, seja no desenvolvimento e consolidação da crítica (1981-2000) como nos novos rumos que a área tomou com a emergência do novo século (2000-em diante). Colocamos nestes termos, pois nota-se o não aprofundamento do legado freireano nos períodos históricos referidos, assim como, tomando como base a revisão histórica e bibliográfica que

²² Damos destaque a dois livros de Maria Helena S. Patto que se articulam à obra freireana. O primeiro *Introdução à Psicologia Escolar*, trata-se de uma coletânea organizada pela autora e publicada inicialmente em 1981, coincidindo com o ano que ela recebeu o seu título de doutoramento. Nesta obra contém um capítulo todo escrito por Freire, refere-se a um capítulo recuperado do livro pedagogia do oprimido. O segundo *Psicologia e Ideologia: uma introdução à psicologia escolar*, obra-referência das primeiras teorizações críticas no campo da psicologia escolar/educacional brasileira, nela contém duas citações de textos do educador da esperança, quais sejam: a) o livro *Pedagogia do Oprimido*, lá datada de uma edição de 1970, e b) um artigo intitulado "Não há educação neutra", que data de 2 de maio de 1977.

empreendemos anteriormente, acentua-se a negligência do educador nordestino ao decorrer do tempo como um dos teóricos da crítica.

De forma simples, podemos assinalar que as(os) psicólogas(os) citam Freire, o evocam, porém, contrariamente, não se evidencia com a mesma intensidade o aprofundamento do seu legado intelectual e das potencialidades dos seus escritos, tanto quanto não o inscreveram como intelectual de referência para o campo da formação/atuação em psicologia escolar/educacional.

Acreditamos que esse cenário seja reflexo da própria política de apagamento do legado freireano em solo brasileiro, bastante articulada à onda conservadora, tanto quanto a posturas de extrema direita que representam, socialmente, a imagem de Freire enquanto educador subversivo e supostamente “perigoso” para os bons costumes da política educacional. Assim, nesta conjuntura opera-se um desserviço à sua história como intelectual crítico-progressista, imputando-lhe pressuposições falaciosas e desonestas, em muitos casos, tais posições resultam mais de atitudes partidárias e reducionistas do que de leituras reais e honestas do material intelectual e popular que produziu ao longo da sua vida como educador, cientista e intelectual.

3.4.1 Um caminho sonhado: critérios de escolha das obras

Partindo do pressuposto de que a história da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica constitui um processo que se faz, isto é, que está sendo feita e refeita constantemente; no agora, no hoje, presente que vivemos. É, neste fluxo histórico, que nós autores da presente dissertação tentaremos inscrever nossa contribuição para a história do referido campo. De um lado, intuímos o retorno ao legado freireano de forma a demonstrar suas contribuições para a atuação crítica da(o) profissional de psicologia nos contextos escolares e educativos públicos, fazendo, assim, avançar a perspectiva

crítica, de outro, neste mesmo caminhar, tentaremos situá-lo no percurso histórico do movimento de crítica da área em questão, demarcando-o com um teórico necessário da perspectiva crítica.

Por esse motivo nossa escolha metodológica incide no marco do início do movimento de crítica em psicologia escolar/educacional; aí situados, operamos o retorno aos anos anteriores da vida de Freire, os quais coincidem com os primeiros tempos da vida profissional e intelectual do educador dos oprimidos, tanto quanto, referidos a esses tempos encontramos seus primeiros escritos. Assim demarcado, as produções freireanas, datadas deste período, podem suscitar novas problematizações para o âmbito da perspectiva crítica.

Nosso propósito não é outro senão alertar as(os) psicólogas(os) para a importância de leitura(s) demorada(s) e aprofundada(s) do legado intelectual do educador da esperança, com fins à elaboração de perguntas e à busca de respostas mais honestas e concretas para os problemas com os quais se defrontam diariamente, seja no chão das instituições escolares como nas salas de aula de formação de psicólogas(os) para atuarem e/ou pesquisarem na educação e nas diversas escolas públicas brasileiras. Fazemos nossas as colocações de Scocuglia (2017), quando este sublinha que a “história e a educação política do século XXI precisam saber (ainda mais) sobre Paulo Freire. Não como autor único e isolado, mas, ao contrário, conectado com tantos outros pensadores” (p.14).

Logo abaixo é possível visualizar relatos de pesquisadoras, expoentes do movimento de crítica interna da psicologia escolar e educacional, que assinalam o marco de ruptura histórico que possibilitou a emergência da crítica, o qual tomamos como critério de elegibilidade das obras freireanas.

Quadro 5*Marco histórico do início do movimento de crítica*

Autora	Relato histórico
<p data-bbox="256 434 488 539">Marilene Proença Rebello de Souza</p> <p data-bbox="292 577 453 616">(1996, p.13)</p> <p data-bbox="347 654 397 692">(...)</p>	<p data-bbox="528 376 1355 595">A discussão da Psicologia sob a ótica da "abordagem crítica à Psicologia científica" é apresentada por Maria Helena Souza Patto em seu trabalho intitulado <i>Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar</i>, trazendo importante contribuição para a construção de uma outra ótica na compreensão da escola e dos problemas escolares.</p> <p data-bbox="919 669 968 707">(...)</p>
<p data-bbox="292 795 453 833">(2010, p.22)</p>	<p data-bbox="528 741 1355 853">No Brasil, as primeiras críticas no campo da Psicologia a este perfil profissional do psicólogo e às concepções adaptacionistas da Psicologia surgiram particularmente na década de 1980.</p>
<p data-bbox="252 1131 493 1200">Ana Mercês Bahia Bock</p> <p data-bbox="292 1238 453 1276">(2002, p.26)</p>	<p data-bbox="528 929 1355 1512">(...) a partir de 1980, os psicólogos, através de suas entidades, acumularam uma reformulação significativa do conceito de fenômeno psicológico. Este passa a incluir aspectos sociais em sua constituição e a prática que o acompanha, busca formular-se a partir da realidade concreta, brasileira. Os psicólogos preocupam-se com o engajamento da profissão; questionam as teorias e os métodos da Psicologia e buscam reformular o conhecimento, a prática. Um modelo mais crítico de atuação acompanhado de uma visão centrada na saúde parece vir substituindo o modelo médico de intervenção. Essas mudanças tomaram-se possíveis dado o avanço da organização da sociedade civil em prol da obtenção de melhores condições de vida e saúde para a população e ainda dado o ingresso dos psicólogos em serviços públicos de atendimento à saúde e à Educação. Isso leva os psicólogos ao movimento dos servidores públicos e à luta da saúde e da Educação.</p>
<p data-bbox="269 1700 475 1769">Marisa Eugênia Melillo Meira</p> <p data-bbox="292 1807 453 1845">(2002, p.37)</p>	<p data-bbox="528 1556 1355 2022">(...) a análise da literatura disponível indica que, no Brasil, a maneira como se conduziu o processo de atuação e produção de conhecimentos na área tem sido alvo de sérias críticas que, principalmente a partir da década de 80, têm se tornado cada vez mais contundentes. Todo esse movimento de crítica, gerado pela reflexão sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em nossos meios, bem como dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente, tem oferecido importantes subsídios tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas.</p>

<p>Ricardo Taveiros <i>Brasil</i> (2015, p.I)</p>	<p>Quando, no Brasil, as discussões sobre os encontros da psicologia com a educação escolar conduziram à consideração da mediação social da produção de conhecimento e na prática de uma ciência aplicada, foi possível identificar o caráter ideológico da pretensão de neutralidade política nos discursos da psicologia escolar [autor cita (Patto, 1984)]; instaurou-se a crítica às abordagens tradicionais - movimento que começa a tomar forma entre as décadas de 1970 e 1980 e que tem sido afirmado como um tipo de marco na história da psicologia educacional e escolar no Brasil.</p>
<p>Gisele <i>Schwede</i> (2016, p.21)</p>	<p>(...) assistindo a aulas ao longo de meu percurso formativo na Psicologia e revisitando os textos que abordam a história da Psicologia Escolar e Educacional no país, especialmente a história recente, verifiquei que se passou a ter a construção de reflexões teóricas consistentes que caracterizam um movimento de crítica às práticas desenvolvidas na área ao longo do século XX no Brasil. Nesse cenário, o período da década 1980 configurou-se como um momento de reflexão sobre o que se tinha até então no Brasil, nessa área, e o que se precisava construir. Como consequência disso, a década seguinte caracterizou-se como um período de construção dos novos rumos na atuação profissional.</p>

Partimos deste marco histórico para realizar a escolha das obras freireanas, pois o mesmo coincide com momentos importantes da vida do educador de Pernambuco, tendo implicações relevantes também nos escritos do autor em destaque. Em confluência, tomamos como base os “blocos de escritos” proposto por Scocuglia, como já detalhado anteriormente, os quais coincidem as experiências pessoais e profissionais do referido educador à sua produção intelectual, revelando, deste modo, dentre outras características da obra freireana, o fato da mesma ter sido implicada pelas condições sócio-históricas e políticas da época de produção, circunscrevendo Freire como um intelectual situado, como produto de condições históricas determinadas.

Todavia, gostaríamos de sublinhar que toda e qualquer periodização da obra intelectual do educador nordestino é arbitrária, visto que a essência da teoria educacional freireana e sua proposta político-pedagógica encontra-se na totalidade da sua produção

bibliográfica já que, ao decorrer das suas experiências, tanto quanto frente às críticas que recebeu, Freire foi revendo e modificando suas proposições teórico-práticas (Brandão, 2017b; Scocuglia, 1999 2018b, 2020a, 2021; Silva, 2017).

Não obstante, acreditamos que, pela opção de situá-lo no próprio trajeto histórico da psicologia escolar/educacional, as referidas escolhas metodológicas tenham sentido e efetividade práticas. Como explicitado anteriormente, nosso intuito enseja uma primeira aproximação com a vida e obra do educador nordestino, por isso, precisamos assentarmola num crivo histórico.

Nas linhas precedentes, os(as) leitores(as) puderam conhecer melhor os cinco (5) blocos de escritos, e suas respectivas ressonâncias históricas, do andarilho da esperança que, em totalidade, expressam seu extenso trabalho educativo a favor das maiorias populares, tanto quanto seu projeto político pedagógico que objetivou, num esforço de esperançar, à construção de uma educação e de uma escola como instrumento da libertação. Em resumo, expomos aos(às) leitores(as) os seguintes conjuntos de escritos do mestre dialógico: a) Primeiro bloco: os primeiros escritos²³; b) Segundo bloco: escritos africanos; c) Terceiro bloco: livros dialógicos; d) Quarto bloco: os últimos escritos em vida; e) Quinto bloco: livros póstumos, sob organização e publicação da segunda esposa de Freire, Ana Maria Araújo Freire.

No fluxograma a seguir (Figura 6) é possível visualizar o conjunto da obra freireana, subdividida, num primeiro momento, em torno do teor da expressão de linguagem, já que o educador de Pernambuco transitou por modalidades próprias de escrita na elaboração da sua produção bibliográfica. Em seguida, apresentamos os blocos

²³ Na organização do conjunto da obra freireana, ensejada por Scocuglia, os blocos 1 e 4 não contêm títulos e/ou nomeações que os caracterizassem, deste modo, tais nomenclaturas foram elaboradas pelos autores da dissertação, como forma de melhor orientar os(as) leitores(as). Tivemos como inspiração as biográficas elaboradas tanto por Kohan (2019c) como por Brandão (2017b), assim como o estudo dissertativo de Silva (2017) acerca do manuscrito de Pedagogia do Oprimido, no qual expõe um panorama da obra de Freire.

de escritos supracitados, com suas respectivas nomenclaturas, referidos à trajetória de vida do educador P. Freire, dando destaque e especificidade, por fim, à nossa escolha pelo primeiro bloco de escritos, o qual abrange nosso *corpus* de pesquisa.

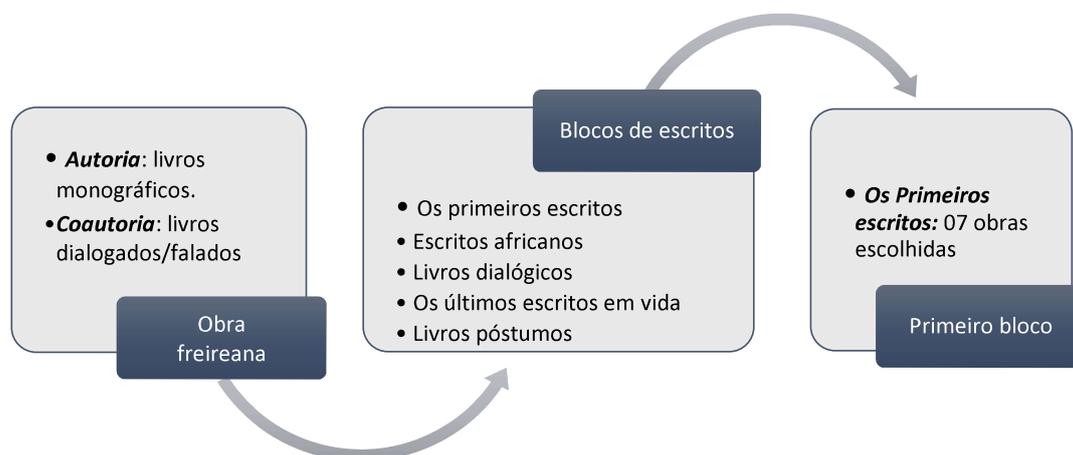


Figura 6:

Levantamento e critérios de escolha das obras freireanas

Logo abaixo, Figura 7, encontra-se exposto cada um destes blocos de escritos, explicitando cada um dos livros escritos pelo educador da esperança, de modo que o(a) leitor(a) consiga ter uma visão panorâmica da extensão do legado freireano, cuja marca política assinala uma obra intelectual feita de vida (Brandão, 2017a, 2017b; Brutschier & Scocuglia, 2017; Carvalho, Kohan, & Gallo, 2021; Kohan, 2018a, 2018b; 2019c, 2019d, 2021d; Scocuglia, 2013a, 2019, 2020a, 2020b, 2021), pois, ao longo de toda a trajetória existencial de Freire, até em tempo póstumo, acentuam-se suas contribuições à educação, tanto quanto aos(às) educadores(as) e pesquisadores(as) brasileiros(as).

Blocos de escritos do educador Paulo Freire



Os primeiros escritos

- Educação e atualidade brasileira
- Educação como prática da liberdade
- Pedagogia do Oprimido
- Ação cultural para a liberdade e outros escritos
- Extensão ou comunicação?
- Educação e Mundança
- Conscientização: teoria e prática da libertação



Escritos africanos

- Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo
- A importância do ato de ler
- A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe
- Vivendo e aprendendo
- Aprendendo com a própria história



Livros dialógicos

- Pedagogia: diálogo e conflito
- Por uma pedagogia da pergunta
- Medo e Ousadia - O cotidiano do professor
- Essa escola chamada vida
- Na escola que fazemos



Os últimos escritos em vida

- Educação na cidade
- Política e educação
- Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido
- A sombra desta mangueira
- Cartas a cristina
- Pedagogia da Autonomia



Livros póstumos

- Pedagogia da tolerância
- Pedagogia da Solidariedade
- Pedagogia dos sonhos possíveis

Figura 7:

Identificação global da produção bibliográfica de Paulo Freire

Por fim, ressaltamos aos(às) leitores(as) que alguns livros do nosso educador da esperança, devido à censura imposta pela ditadura militar, só foram publicados por editoras brasileiras muito depois de já terem sido publicados em outros países e outros idiomas. Fora o caso, por exemplo, da publicação da *Pedagogia do Oprimido*, datada de 1970²⁴, inicialmente publicada nos idiomas inglês e espanhol, tendo sido publicada no idioma português somente no ano de 1975. Entretanto, iremos priorizar as datas de publicação no território brasileiro, especificando, quando necessário, suas respectivas datas originais.

3.4.2 Um caminho alegre: apontamentos críticos e captura de trechos

Com as obras escolhidas, empreenderam-se dois momentos de leituras, correlacionados. Uma primeira leitura de conhecimento do conteúdo dos livros, posteriormente, uma segunda de apreensão de núcleos temáticos. Explicitamos aos(às) leitores(as) que ambas leituras não foram aleatórias, pois tentamos, no segundo momento mais do que no primeiro, demarcar os trechos que continham as categorias teóricas que investigamos, isto é: a) A política, e b) A crítica.²⁵

Além da atenção e sensibilidade à ideia que o educador nordestino explicitava e desenvolvia em cada um dos livros, realizamos a marcação dos trechos que apresentavam explicitamente a palavra “política” e a palavra “crítica”, ou mesmo, que ensejavam reflexões próximas delas e/ou articuladas a elas. Com a demarcação dos trechos que

²⁴ Quanto a isso, ver o trabalho intitulado “A gênese da *Pedagogia do Oprimido*: o manuscrito” (Silva, 2017), no qual há dados importantes sobre as primeiras edições de alguns livros de Freire, tanto quanto curiosidades históricas.

²⁵ Outras palavras ligadas à Crítica e à Política, demarcadas pelos autores, também foram incluídas no processo de análise dos livros, pois esses outros termos fazem referência às ideias trazidas por Paulo Freire, as quais são importantes para o conjunto da nossa análise. Articuladas à categoria Crítica incluíram-se Criticidade e Criticização; quanto à Política, agregaram-se Politicidade e Politização. Em ambos casos, manteve-se o núcleo central de significação de tais categorias freireanas, isto é, constituírem-se em termos que referência dialética à prática, à ação concreta, logo, à práxis.

contêm tais palavras, almejamos encontrar os núcleos temáticos, cuja significação desvelasse e exprimisse o que buscamos com esta investigação. Entendemos que, como um pensamento *em* desenvolvimento, pudemos retirar do conjunto das obras selecionadas, de maneira a analisá-los, a totalidade, em suas mediações e contradições, tanto do *pensamento crítico* quanto do *pensamento político* implícito e fundante na teoria educacional de Paulo Freire.

Para cada uma destas categorias teóricas, recuperadas do pensamento freireano, elaboramos uma pergunta geral, que desvela a síntese entre pensamento freireano e história e prática da psicologia escolar/educacional, da qual desembocam perguntas específicas que tanto tentam responder ao nosso terceiro objetivo específico, *investigar nos primeiros escritos de P. Freire os elementos teórico-práticos que sustentam uma autêntica práxis da libertação na educação*, como facilitam a tessitura de caminhos rumo a resposta à pergunta geral referida e ao respectivo subproduto da dissertação.

Quadro 6

Identificação das categorias teóricas e as perguntas que as sustentam.

Categoria	Pergunta geral	Perguntas específicas
<i>Práxis política</i>	O que compete politicamente a psicologia na escola pública?	A. O que constitui o pensamento político do educador Paulo Freire? B. Quais as marcas concretas de uma ação política? C. Que elementos teórico-práticos do pensamento freireano possibilitam a criação de uma prática política na educação?
<i>Práxis crítica</i>	Quais elementos do pensamento freireano nos auxiliam a situar criticamente a prática da psicologia na escola pública brasileira?	A. O que é, propriamente, a crítica no pensamento freireano? B. Quais as dimensões teórico-práticas que constituem o pensamento crítico na pedagogia freireana?

3.4.3 Um caminho de princípios, ou como começar começando

A análise dos trechos dos livros do educador nordestino, cuja temática explanasse as categorias em estudo, deu-se pelo intermédio de três perspectivas articuladas, a saber:

I. A crítica teórica-histórica na psicologia escolar/educacional;

II. O conteúdo relatado nas produções científicas que tratam da prática da psicologia nas escolas públicas;

III. A dialética marxista, através dos conceitos de totalidade, contradição e mediação. Justamente por essa razão, a dissertação encontra-se organizada como se ensaja, bem como não seria possível termos chegado até aqui prescindindo do exercício demorado, e implicante, em cada uma destas perspectivas que, em conjunto, justifica esta empreitada investigativa (Ver figura 8).

Em resumo, o sentido objetivo dos princípios (categorias teóricas), aqui defendidos, desvela cada um destes momentos da dissertação. Assim, é inviável apreender nosso texto e os capítulos que o formam de maneira parcial e isolada, é no conjunto correlacionado que os respectivos núcleos temáticos aparecem, tendo nos princípios sua formação dialética, tanto quanto o desenvolvimento das categorias teóricas.

Elementos (caminhos) para demarcação dos princípios ou começos

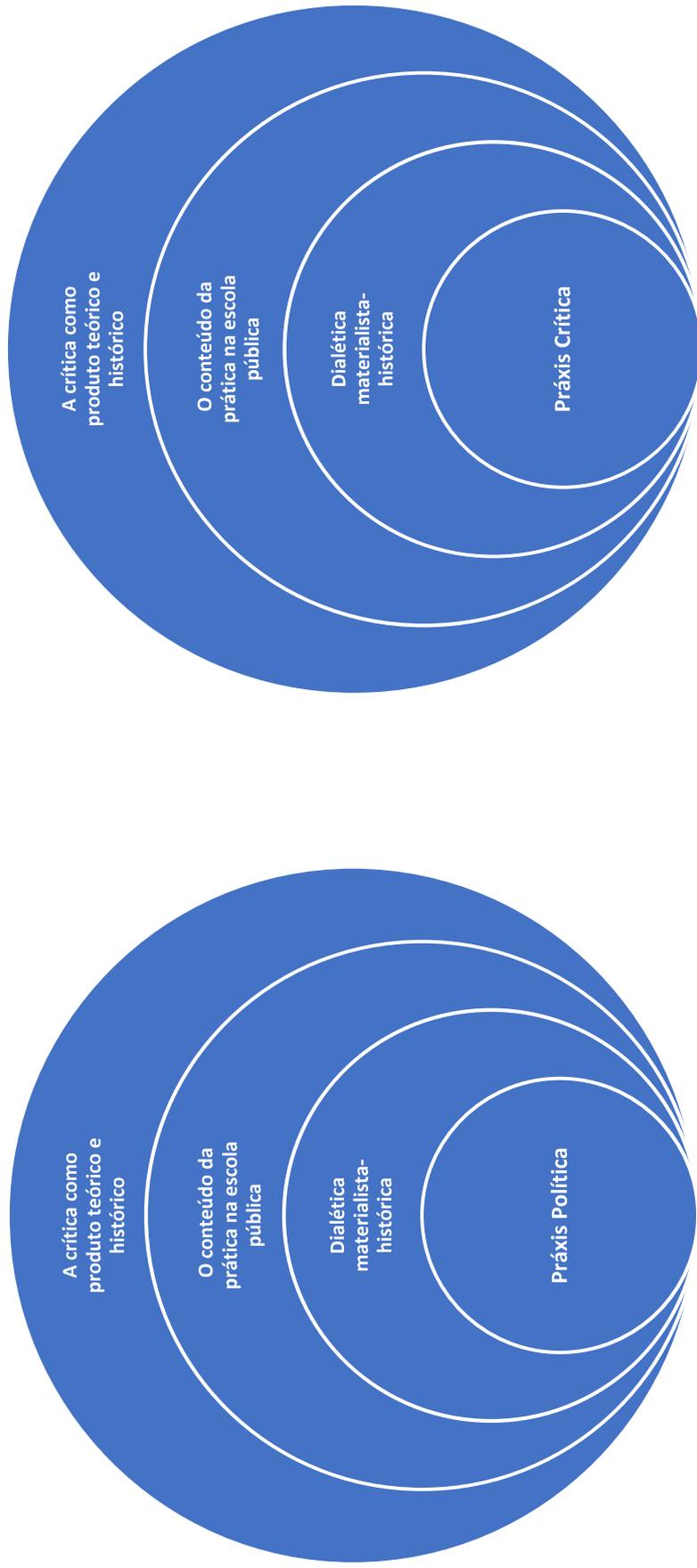


Figura 8:

Ilustração do caminho de busca das categorias teóricas.

No quadro abaixo, descrevemos de forma breve as etapas e escolhas operacionalizadas com fins a alcançar os produtos técnicos da dissertação, isto é, os núcleos temáticos que amarram a discussão teórica realizada nos artigos construídos pelos autores, os quais compõem o próximo capítulo da dissertação. Especificamos aos(as) leitores(as) que os objetivos específicos 1 e 2 constituíram, em conjunto com o método dialético, os elementos de análises dos trechos recuperados das obras elegidas de Freire.

Quadro 7

Descrição das etapas para construção dos produtos técnicos da dissertação.

Objetivo específico 3: Investigar nos primeiros escritos de Paulo Freire os elementos teórico-práticos que sustentam uma autêntica práxis da libertação na educação.			
Produtos Técnicos	Instrumentos e Procedimentos	Elementos de análise dos trechos recuperados	Núcleos temáticos
Artigo A	a) etapas da pesquisa bibliográfica. b) Captura e demarcação de trechos orientado pela palavra “política” e ideia próxima. c) Recuperação dos trechos das obras, cuja página de localização encontra-se organizada numa tabela elaborada pelos autores.	a) perspectiva crítica como produto teórico e histórico; b) conteúdo da prática da psicologia na escola pública; c) dialética marxista.	1. O engajamento crítico; 2. Abertura dialógica; 3. Ética amorosa
Artigo B	a) etapas da pesquisa bibliográfica b) Captura e demarcação de trechos orientado pela palavra “crítica” e ideia próxima. c) Recuperação dos trechos das obras, cuja página de localização encontra-se organizada numa tabela elaborada pelos autores.	a) perspectiva crítica como produto teórico e histórico; b) conteúdo da prática da psicologia na escola pública; c) dialética marxista.	1. A problematização; 2. Ação investigativa; 3. Inserção crítica.

No apêndice 1 será possível visualizar em cada um dos livros selecionados a especificação das páginas que contêm os trechos retirados e analisados, cuja tensão dialética entre partes e todo, assim como as mediações contraditórias, desvelam as contribuições do pensamento freireano à prática da psicologia na escola pública e a perspectiva crítica; contribuições estas que acentuam elementos crítico-políticos como estruturantes de um pensamento e de um fazer educação e psicologia em solo brasileiro, apresentando, nesse ínterim, os respectivos produtos/resultados desta dissertação, a saber: a) psicologia e práxis política; b) psicologia e práxis crítica.

Em síntese, recuperamos a crítica como elemento mediador para *conhecimento* da realidade escolar e a política como elemento *transformador* desta mesma realidade, ambas correlacionadas dialeticamente.

Essa separação assinala mais uma organização dos autores, com o intuito de melhor operacionalizar nossos resultados, assim também como estratégia de esclarecer aos(as) leitores(as) onde e como, precisamente, incide cada um dos nossos objetivos específicos. Pois, enquanto relação dialética, nem a política justifica-se sem a crítica, nem esta tem sentido se não se move por aquela, ao mesmo tempo que as duas categorias teóricas, apreendidas dos primeiros escritos do educador nordestino, necessitam ser inscritas como *práxis*.

Isto significa que a práxis crítica resulta de uma relação dialética entre teoria crítica e prática crítica, o mesmo cabe à uma práxis política que deve mover-se tanto enquanto teorização como prática concreta. Destaca-se que a captura de uma ou de outra categoria revela uma posição parcial da proposição teórica desenvolvida neste trabalho, muito embora saibamos da sua inoperância caso feche-se como coisa acabada e/ou “verdade última”. É no fluxo histórico e no movimento concreto da prática das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais que tanto a crítica como a política necessitam

encontrar eco de libertação, pela tomada inventiva da teoria e da prática cotidianas, sem isto, e prescindindo disto, nossa proposta teórica exprime nada mais que palavras escritas sobre o papel. A inventividade do pensamento freireano no campo da produção de conhecimento e prática profissional da psicologia escolar e educacional precisa anunciar-se enquanto caminho de princípios, porque crítico e político, por psicólogas(os) e pesquisadores(as) que se preocupam, pela urgência e inadiável, *práxis* de começar começando.

4 *SONHAR UM NOVO AMANHÃ, FAZENDO-O HOJE: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS DA LIBERTAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL*

O menino lê o mundo,
Olha o céu e risca o chão.
Traça a linha do horizonte.
Silencia, vai à fonte.
Dança solto na amplidão
Brinca, canta, segue, vive
Vai crescendo o homem livre
Sob o sol de Jaboatão.
No Recife, se fez mestre.
Em Angicos, ele acende
Um farol que vai bem fundo
Uma luz feita pro mundo.
De uma nova educação
Canta a bela melodia
Traz a velha fantasia
Rompe com qualquer prisão.
Sua voz se faz canção
Seu olhar abre horizontes
Guarda a fonte da semente
Vive o mestre em quem aprende
“esperançar” por esse chão.
Vamos reaprender o Brasil
(“esperançar” por esse chão)
Vamos reencantar a nação
Vamos cantar a vida de novo
Paulo Freire, morre não!

(Ana Bela e Edu de Maria, *Esperançar por esse chão*)²⁶

²⁶ Trata-se de um samba construindo em homenagem a Paulo Freire. Disponível em: <http://cienciaviva.org.br/index.php/2021/06/29/esperancar-por-esse-chao/>

4.1 Psicologia Escolar e Ação Política: articulações teóricas com o pensamento de Paulo Freire²⁷

Resumo: Este artigo discute as implicações políticas da prática psicológica nas escolas públicas, mediada dialeticamente por elementos teóricos do pensamento freireano. Ao decorrer da discussão, apresentamos a ação política das(os) psicólogas(os) na realidade das escolas como um movimento contínuo e dialético que se constitui materialmente pelo engajamento crítico, pela abertura dialógica e pela ética amorosa. Esses elementos teóricos revelam à psicologia novas formas de atuação no cotidiano escolar e mostram que uma ação política da libertação precisa avançar de forma atenta aos limites institucionais e históricos do seu tempo e, superando processos de alienação e reificação, precisa assumir a radicalidade da existência humana como práxis transformadora e autenticamente humanizadora. Por fim, ressaltamos a importância das(os) psicólogas(os) escolares aproximarem sua práxis cotidiana do referencial teórico freireano, extraindo dele novas formas de pensar e agir na materialidade humana e social das escolas.

Palavras-chave: Amor; Diálogo; Pensamento Freireano; Psicologia Escolar Crítica.

Abstract: This article discusses the political implications of psychological practice in public schools, mediated dialectically by theoretical elements of Freirean thought. Throughout the discussion, we present the political action of psychologists in the reality of schools as a continuous and dialectical movement that is materially constituted by critical engagement, dialogical openness and loving ethics. These theoretical elements reveal to psychology new ways of acting in everyday school life and show that a political action of liberation needs to advance in a way that is attentive to the institutional and historical limits of its time and, overcoming processes of alienation and reification, needs to assume the radical nature of human existence as a transforming and authentically humanizing praxis. Finally, we emphasize the importance of school psychologists bringing their daily praxis closer to Freire's theoretical framework, drawing from it new ways of thinking and acting in the human and social materiality of schools.

Keywords: Love; Dialogue; Freirean Thought; Critical School Psychology.

²⁷ Este capítulo foi submetido como artigo científico à revista intitulada *Estudos de Psicologia*, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas. Ao final da dissertação consta o comprovante de submissão do referido manuscrito (Anexo A).

Introdução

O presente artigo, de natureza teórico-bibliográfica, assenta-se na articulação da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional com os fundamentos prático-teóricos de uma educação para a libertação, por meio de um diálogo teórico-criativo com os escritos do educador Paulo Freire. Numa proposta de ação reflexiva e propositiva, discutimos acerca da atuação das psicólogas(os) no cotidiano da escola pública brasileira, demarcando a seguinte questão norteadora: o que compete politicamente a psicologia na escola pública? É no marco teórico do pensamento freireano que tentaremos respondê-la, apontando elementos teóricos que possam subsidiar a ação político-educativa da psicologia nas instituições escolares.

A discussão ensejada baliza-se pela problematização das contradições e necessidades de avanço da postura crítica das(os) profissionais de psicologia frente à concreticidade da vida diária escolar inserida numa sociedade desigual, colonizada e conservadora, como a brasileira. Nisto, questionamos como tal postura crítica, levada a cabo historicamente pelas(os) psicólogas(os) escolares e educacionais, pode equivocadamente desarticular-se do processo dialético de ação e reflexão (Freire, 1959/2003, 1974/2021, 1967/2022), ou mesmo, unidade teoria-prática, isto é, *práxis* concreta, engendrando ações distanciadas da realidade das instituições públicas de ensino, tanto quanto do compromisso ético-político com os sujeitos locais.

No perigo de tornar-se dissertadora e mistificadora, também indagamos sobre a burocratização, via institucionalização, da crítica na formação/atuação em psicologia escolar, pois, esvaziando-a do exercício autocrítico permanente e do seu dinamismo histórico, enrijecendo-a desta forma, podemos transformá-la numa espécie de manual de receitas e um guia de protocolos, num verdadeiro *checklist* de atitudes e comportamentos, previamente dados - ou seja, outro modo de domesticá-la. Com isso, implicamo-nos em

perguntar pelo engajamento da ação crítica das(os) psicólogas(os) escolares na luta pela transformação social e educacional e pela construção de práticas políticas alinhadas à materialidade da realidade cotidiana da escola pública brasileira (Freire, 1976/2022; Guzzo & Ribeiro, 2019; Souza, 2022).

Nesse sentido, Moreira e Guzzo (2016) ajudam-nos nesta tarefa ao levantarem o questionamento acerca da efetividade da posição crítica na operação de mudanças dentro da sociabilidade capitalista e na construção de práticas condizentes e reveladoras do seu conteúdo histórico. As autoras acrescentam que, assim contextualizada, tal posição crítica “não nos permite recuar, muito menos adotar a posição de quem espera a construção da nova sociedade para, depois, oferecer suas ações libertadoras” (p.205).

Assinalamos, em concordância, que somente reconhecer o pensamento crítico não assegura que transformações se concretizem pelas práticas e intervenções operadas pela psicologia nas escolas das diversas regiões pelo país. Meira (2012), por exemplo, considera que a partir, especialmente, da década de 1980 pode-se dizer que o chamado “movimento de crítica” vem mostrando consolidação no interior da psicologia interessada com as questões educativas, o qual, dentre outras preocupações, desvela o compromisso ideológico deste campo como ciência e profissão historicamente alinhado às finalidades do capitalismo como modo de produção e reprodução social.

Entretanto, alerta-nos a autora que apenas desvelar as estruturas conservadoras – e acrescentamos, coloniais - da psicologia não garante que o pensamento crítico se desenvolva em direção a mudanças necessárias para o cenário educacional brasileiro hodierno. Segundo ela, para uma psicologia escolar e educacional cada vez mais alinhada com o pensamento crítico não basta apenas assumir posturas contextualizadas. Estas são importantes, porém não se constituem em atitudes suficientes em si, pois, em tempos atuais, tornou-se "moda" a urgência da compreensão da dimensão sócio-histórica dos

sujeitos; o que não é algo tão negativo, sublinha Meira (2012), a própria história do movimento de crítica nos demonstra as contribuições dessa mudança de visão.

Todavia, o que esta autora chama atenção, de forma contundente, é que, em muitos casos, essa postura crítica "não passa de uma adesão sem maiores significados e consequências a uma tendência que tem sido considerada como atual ou ‘moderna’" (Meira, 2012, p.15). Para ela, urge avançarmos no processo de crítica da/na/à psicologia escolar/educacional, envolvendo-se de maneira ético-política com o exercício de formação de novos pressupostos teóricos, por meio dos quais seja possível darmos respostas mais honestas e congruentes ao problema real da relação entre indivíduo e sociedade e das viabilidades de emancipação humana na sociedade atual. Agregamos, em concordância com a autora citada, que também a relação entre psicologia e escola pública necessita de novas formulações teóricas, mais condizentes com os dilemas e novidades do período histórico do tempo presente.

Em relação ao referido “movimento de crítica”, explicitamos que este ergueu-se pela autocrítica das opções teórico-metodológicas de uma psicologia que, historicamente, inseriu-se no campo da educação escolar comprometida com os interesses das classes dominantes. Tanto quanto tal movimento fundamentou-se pela crítica que mobilizou reflexões internas pelas quais fora possível o desvelamento das bases frágeis das práticas e conceitos psicológicos como resposta às questões concretas da realidade educacional brasileira (Negreiros et al., 2020, Patto, 1984/2022; Viégas, 2023).

Essa mudança foi possível, conforme aponta Souza (2018), pela constituição de elementos críticos para a atuação e formação do(a) profissional de psicologia nos diversos cenários educativos. Tais elementos, como ponto de partida, tornam urgente que a(o) psicóloga(o), num exercício ético-político, assuma: (a) o compromisso político de luta pela construção da escola pública democrática e com qualidade social; (b) a ruptura

teórico-epistemológica com concepções adaptacionistas de psicologia e educação, consolidando concepções cada vez mais crítica; e, não menos importante, (c) a construção de uma práxis da(o) psicóloga(o) frente às demandas escolares.

Ao decorrer dos anos, a ação crítica da psicologia na escola vem se constituindo como prática profissional que tenta superar modelos teóricos de intervenção de cunho individualizante e medicalizante em relação à atenção e ao acolhimento das demandas escolares. No cotidiano escolar, visualizam-se práticas que tentam se distanciar de propostas de intervenção que culpabilizam ora os alunos e seus familiares, ora os(as) professores(as), pelas dificuldades rotineiras que enfrentam no interior das instituições escolares, sejam nos processos de ensino-aprendizagem como nos conflitos diários próprios de sua dinamicidade. Ainda se destacam ações da(o) psicóloga(o) na escola que têm se constituído através da proposição de intervenções de cunho coletivo, que se alinham às múltiplas vozes institucionais e potencialidades presentes no cotidiano escolar (Damasceno et al., 2023b; Gomes et al., 2022; Leite et al., 2021; Magrin et al., 2022; Santos et al., 2021).

Neste artigo tentaremos demarcar, teoricamente, o anúncio da perspectiva crítica em psicologia escolar como práxis política libertadora, de modo a criar novas formas de apreender e sustentar o pensamento crítico no campo referido através da sensibilidade às emergências presentes e direcionadas pelas instituições escolares. Nesse cenário premente, as reflexões freireanas emergem como potência inventiva na criação de novos caminhos prático-teóricos, com fins a questionar as implicações políticas da prática crítica da psicologia no cotidiano das instituições educacionais.

Em diálogo com as proposições freireanas, questionamos, justamente, acerca do caráter político do conteúdo da crítica na atuação das(os) psicólogas(os), pela tomada de sua referência à realidade concreta das instituições escolares e às necessidades dos

sujeitos da educação como práxis transformadora. Aprendemos com o educador nordestino que o conhecimento crítico não é suficiente, por si só, para materializar mudanças na situação de opressão e libertar os sujeitos desta, sendo necessário seu desvelamento para que possam dar “um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (Freire, 1992/2007, p.32).

No cenário de novos ensaios de ação concreta para a(o) psicóloga(o) escolar e educacional, fincados, cada vez mais, em concepções e proposições críticas, e implicados, assim, em fazer da crítica compromisso social com uma educação escolar de qualidade e como práxis política que colabore na promoção de processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos e dignos de desenvolvimento pleno que, neste texto, numa proposta aproximativa com as ideias freireanas, temos como objetivo discutir as implicações políticas da prática psicológica na escola pública brasileira, mediada, dialeticamente, por elementos teóricos do pensamento crítico-educacional de Paulo Freire.

A Psicologia Escolar e Educacional na construção de uma *práxis* Política da Libertação

Nossa proposta crítico-reflexiva e propositiva funda-se na concepção de que a prática da psicologia nos diversos contextos educativos e escolares assume uma constituição política que não pode ser apreendida estritamente como dimensão técnica ou psicológica. Acreditamos que, como ato político concreto cuja opção encontra-se explícita ou implicitamente definida, a ação educativa da psicologia escolar e educacional, em termos críticos, não pode ser apolítica, politicamente neutra ou desinteressada.

O não reconhecimento da “politicidade” da psicologia que toma, em específico, a educação como prática e a escola pública como território propício para o seu exercício profissional, coincide com a assunção de uma postura política. Esta que ao aliar-se aos interesses dos sujeitos com poder de domínio político, econômico e cultural, desenvolve-se como instrumento técnico-científico que contribui para a manutenção da ordem vigente.

Esse modo de ação manifesta-se como opção política reacionária e opressora, mesmo que, em muitos casos, de forma sutil, através da operação de práticas que legitimam condições de exploração, desigualdade social e educacional, bem como compactuam com as violências diversas, a exemplo do racismo e da discriminação por identidade de gênero e orientação sexual no território escolar. Contrários a isto, demarcamos a urgência de uma outra política para as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais, enquanto tarefa histórica e teórico-metodológica, mediada pela assunção de profissionais e intelectuais sérios e compromissados em desenvolver o diálogo com os grupos oprimidos na luta concretada pela sua libertação.

Encontramos em P. Freire um interlocutor humilde e rigoroso, através da sua produção científica, para aprofundamento desta tarefa urgente e inadiável, pois este educador nordestino, preocupando-se com as movimentações políticas do agir educativo, desenvolve, num ato de esperar, opções políticas condizentes com a realidade socioeducacional e escolar latino-americana.

O educador dos oprimidos instiga-nos a refletir como as interrelações engendradas nos espaços educativo-escolares são formadas cotidianamente por lógicas de poder, as quais produzem, de um lado, formas particulares de se comportar e agir no cotidiano escolar, de outro, pelo intermédio de saberes específicos, alimentam compreensões específicas sobre o fenômeno educacional e o processo de escolarização. Nesse sentido,

a teoria freireana não nega a educação como ato político, porém, assumindo-se como prática da libertação, isto é, crítico-popular, realiza o esforço de construção de um pensamento-ação que afirmará opções políticas específicas para a educação, assim como para as ações cotidianas engendradas no território escolar.

Nessa direção, Kohan (2019c) explica-nos que o mestre dialógico não sistematiza, em sua *Pedagogia do Oprimido* (Freire 1974/2021), apenas um novo modelo de ensino, tampouco formula somente um método pedagógico, como muitos estudiosos acreditam. Este filósofo da educação justifica isso, ao ressaltar que o primordial no livro se constitui na crítica lançada aos princípios políticos do que Freire nomeia como “educação bancária”, bem como na afirmação de uma nova política para a educação pela qual educadores, educadoras e demais profissionais da educação engajem-se verdadeiramente com a superação da relação contraditória opressores-oprimidos, que constitui a gênese da estrutura escolar e socioeducacional brasileira.

Segundo o autor, o pensamento político freireano não se preocupa só com técnicas e métodos de ensino. Estas constituem momentos importantes de uma ação educativa, porém, diz-nos ele, é necessário ampliar a relação estabelecida entre educação e política para "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, 2019c, p.20).

Essas colocações se coadunam quando discutimos, a nível teórico, acerca do caráter político da prática psicológica na educação. Em diálogo com o pensamento freireano, argumentamos que o exercício político das(os) psicólogas(os) escolares como práxis política da libertação descortina novos compromissos para a ação educativa destas(es) profissionais, a título de exemplo, demarcamos os seguintes:

(1) a promoção de ações engajadas e participativas na realidade escolar, fundamentando-se na autonomia dos sujeitos locais;

(2) a construção de redes afetivas dispostas a movimentar o coletivo institucional, movendo sujeitos e grupos a favor de mudanças, amorosamente radicais e necessárias; e, não menos importante;

(3) o exercício político da psicologia na escola deve assumir o compromisso de, num esforço permanente e histórico-social, mobilizar espaços dialógicos que se operem com a voz dos(as) agentes escolares, os(as) quais ao dizer a sua palavra possam significar culturalmente a realidade circundante e, assim, criar condições objetivo-subjetivas para transformá-la.

Para tanto, articulamos em nossa argumentação o sentido da palavra política apresentada pelo filósofo-educador Kohan (2019c) – cuja proposta teórico-filosófica inspira-se nas ideias freireanas - à construção de uma nova política em psicologia escolar/educacional, circunscrevendo-a não em seu sentido partidário, isto é, aos sistemas de governo, tomando-a somente pelos pressupostos dos partidos da democracia representativa. Em contraposição, recuperamos sua origem grega, *polis*, para sedimentá-la numa perspectiva mais ampla, quer dizer, “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, 2019c, p.22).

No tocante às preocupações teórico-práticas que nos ocupamos, especificamos aos(as) leitores(as) que o exercício do poder psicológico assume sua politicidade pelo intermédio de ações concretas empreendidas nas instituições públicas de ensino das diversas regiões brasileiras, pois ao adentrar os diversos espaços educativos as(os) psicólogas(os) escolares levam consigo corpos políticos nos modos de ação e de relacionar-se com os(as) outros(as). Isto significa que a dimensão política do agir

educativo das(os) psicólogas(os) não nega o poder constituinte-constitutivo da relação entre ensinar e aprender, seja em sala de aula, ou referido à esta – tal relação entendida como fundante da estrutura escolar e primordial para os processos de desenvolvimento que aí se sucedem. Tanto quanto, reconhecendo-se como sujeitos políticos, as(os) psicólogas(os) não renunciam o caráter político do seu fazer-saber como sujeitos dialéticos operadores de política dentro e fora das instituições educacionais.

Assim demarcado, o papel político problematizador da psicologia na escola se concretiza na construção de uma práxis (ação e reflexão teórica) condizente com as necessidades dos sujeitos escolares oprimidos, bem como com sua emancipação dentro e fora dos estabelecimentos públicos de ensino. Deste modo, concebemos que o agir político das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais na realidade das escolas públicas, num movimento contínuo e dialético, com vistas a concretizar-se como práxis política da libertação, pelo intermédio das contribuições possíveis do pensamento freireano, toma como ponto de partida as seguintes preocupações, que serão aprofundadas ao decorrer deste artigo, quais sejam:

a) O engajamento crítico; b) Abertura dialógica; c) Ética amorosa.

Em conjunto, tais elementos prático-teóricos desvelam às(aos) psicólogas(os) novos modos de atuação no cotidiano escolar, tanto quanto revelam que, assim postos, uma prática crítica, enquanto práxis política, necessita avançar, de um lado, atenta às limitações institucionais e históricas do seu tempo. E, superando processos de reificação e alienação, de outro lado, precisa assumir a radicalidade do existir humano enquanto ação de transformação, autenticamente humanizadora.

O engajamento crítico

A inserção crítica das(os) psicólogas(os) em um determinado contexto educacional e escolar só pode encontrar implicações políticas quando se sustenta, dialogicamente, na busca das formas particulares do pensar e do agir concreto dos sujeitos locais referidos ao mundo, isto é, à realidade com a qual vivem cotidianamente. Por isso, as razões do pensamento e da atuação desses sujeitos históricos só encontram sentido real quando relacionados, pela ação de busca crítica, à realidade concreta.

O que se almeja afirmar politicamente com uma ação crítica é que, ao adentrarem no cotidiano escolar, os(as) profissionais de psicologia busquem as compreensões que os sujeitos produzem sobre as problemáticas que emergem no seu contexto. Não se trata de buscar conhecê-los individualmente, em condição isolada, como se em si mesmo encontrassem as justificativas do seu agir no mundo, mas é na referência à realidade mundana e ao coletivo aos quais se vincula que se pode investigar as produções subjetivas que constituem tais sujeitos.

Nesse sentido, o engajamento crítico, enquanto elemento necessário de uma ação política libertadora da psicologia na escola, preocupa-se, primordialmente, por “conhecer o sujeito situado no seu contexto, dentro das relações que estabelece, reconhecendo-o como ser ativo, ser de direitos, ser de transformação” (Dias & Guzzo, 2018, p.14). Também ele acentua que a atuação da psicologia no contexto educativo-escolar “não pode estar descolada de uma perspectiva que compreenda a escola como um espaço conectado com sua realidade, a sua localização geográfica e histórica” (Feldmann & Guzzo, 2021, p.2).

Uma práxis político-libertadora pode se revelar a partir do momento em que as(os) psicólogas(os) disponham-se, autenticamente, ao diálogo com alunos(as), professores(as), familiares e equipe técnica-pedagógica. Assim, pela tomada de formação

em um coletivo de vozes e corpos, sensíveis às problemáticas que emergem da materialidade institucional, tais sujeitos possam, em conjunto, apreender os dilemas, desafios e conflitos cotidianos como objetos de sua intervenção, não a si como objeto destes. A partir dessa percepção crítica, como sujeitos ativos, dialógicos e implicados com as questões rotineiras, poderão criar as condições objetivo-subjetivas para atuarem em seu contexto real, constituindo o ato de pensá-la, pelo processo de conscientização, bem como nela agir produtos de ações críticas, isto é, como “resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele [os sujeitos] dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele [sujeitos] mesmo é o fazedor” (Freire, 1967/2022, p.60).

A construção de uma prática psicológica, engajada criticamente, deve balizar-se pela crença de que todas as pessoas possuem as condições de saber para pensar sua realidade e modificá-la pela invenção de um agir que, já sendo crítico, cria novos jeitos e novas formas de habitá-la pelo ato coletivo de produzir ideias que se transformam em ações críticas (Freire, 1974/2021; Kohan, 2019a). Assim, o educador da esperança sublinha que a mera proposição de uma ação crítica, supostamente engajada, com a realidade na qual se insere tornar-se inviável, numa proposta política libertadora, se opera-se sem o povo, sobre ele, ou mesmo, a partir dele. Para Freire é necessário um diálogo constante com os grupos populares, os quais precisam ser lidos e interpretados como formados por sujeitos que se sentem e veem-se como sujeitos do processo de busca, tais agrupamentos de sujeitos reais, podem, assim, produzir ideias sobre sua realidade e, pela ação mesma do seu pensar, conseguem, oportunizadas as viabilidades materiais e subjetivas, engendrar as condições inventivas para a sua transformação (Freire, 1967/2022, 1976/2022, 1981/2023)

Alinhado a isso, pontuamos que para as(os) profissionais de psicologia a preocupação de uma inserção crítica no território escolar, como momento necessário de um trabalho psicológico, não se encontra nos sujeitos como objetos de sua prática profissional, mas, contrariamente, neles(as) apreendidos em relação como sujeitos, em posições ativas, dialógicas e engajadas concretamente. Isto é, como sujeitos que podem apresentar potentes contribuições para sedimentação da práxis psicológica enquanto terreno popular, assim, podendo constituir-se uma explícita opção política que conduza um campo de atuação e produção de saber comprometidos com os interesses populares.

Nesse sentido, percebemos que não é à toa, tampouco incomum, a presença da negação do pensamento crítico como ação em projetos políticos educacionais autoritários e de controle dos corpos dos sujeitos escolares. Tal negação também se encontra na base de sustentação de propostas curriculares rígidas e conservadoras, em práticas intolerantes, bem como na visão histórica excludente. E, não menos afeito a isto, essa recusa da crítica como ação constitua-se em elemento importante à estruturação da sociabilidade capitalista, cuja nuance, em tempos atuais, toma forma em tons neoliberais, afirmando uma política mercadológica, empresarial e tecnicista para a educação escolar (Arroyo, 2019; Damasceno et al., 2023a; Haddad, 2019; Leite, 2022; Martins et al., 2021; Scocuglia, 2022).

O que vemos aí? “Eu vejo o futuro repetir o passado”, como tão bem cantou nosso mestre Cazuya (1988)²⁸. Trata-se da mesma educação bancária, com outro nome, outras facetas, porém, ainda desumanizadora e alienadora, e, sobretudo, sustentando a finalidade de afirmação e manutenção da relação política de opressores-oprimidos nos espaços educativos e escolares. Entretanto, é necessário sublinhar que não estamos falando do aprisionamento, pela via de políticas de silenciamento, de qualquer pensamento. A

²⁸ Cazuya. *O Tempo Não Para*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1988

negação e o autoritarismo hierárquico acertam fortemente e, sobretudo, o pensar verbo, o ato de pensar. Este que é próprio da ação crítica pensante que se maravilha ao ler o mundo e almeja transformá-lo. Uma ação pensante que na amorosidade de sua leitura crítica, descontenta-se com o estado de coisas vigentes e se indigna com as opções concretas e políticas que desumanizam os sujeitos.

Nessa direção, destaca-se que o papel político revolucionário das(os) psicólogas(os) se alinha ao compromisso de, como sujeitos históricos, engajarem-se, através de uma práxis concreta, unidade teoria e prática, num pensamento crítico como ação e, acrescentamos, como ação amorosa. Acreditamos que exercitar-se enquanto sujeitos amorosos no pensamento como ato concreto revela, na verdade, as potências imanentes do existir que perdura, quer dizer, do existir humano que só foi possível pelo pensamento que o produziu, mesmo em condições históricas limitantes. Assim demarcado, torna-se premente construir uma práxis psicológica na escola pública brasileira em chave crítico-popular.

Em diálogo, Bell Hooks (2020) acentua que o pensamento crítico pede engajamento e participação de estudantes e professores(as), pois, constitui-se um processo interativo e dinâmico gerado pelas interrelações de sujeitos implicados, e implicantes. Segundo ela, o pensamento crítico move-se como "uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia" (p.34). Assim posto, destacamos que ao(à) profissional de psicologia, que toma a educação como prática e as instituições escolares como palco do seu exercício profissional, compete o papel de inclinar-se nesta interrelação crítica, porque faz-se engajada e participativa.

Alinhada a uma crítica engajada, a psicologia poderá romper com práticas psicológicas e sociais que tentam explicar/dissertar aos grupos populares sobre seus

problemas cotidianos, ou mesmo, que tentam orientar suas escolhas de vida, silenciando suas vozes. Ademais, destacamos que a criação de condições para o engajamento crítico do povo com suas demandas concretas configura-se um passo importante na invenção de práticas psicológicas verdadeiramente libertadoras, sedimentando-se numa perspectiva crítico-popular.

A opção crítica, também dialógica, constrói-se com os sujeitos escolares pela ação investigativa que deflagra as potencialidades da realidade escolar e educacional, nas quais as/os psicólogas/os escolares possam se inserir, e com as quais consigam projetar um trabalho de caráter coletivo. Dessa maneira, conhecer criticamente a escola é atentar-se, ao mesmo tempo, para as implicações objetivo-discursivas que seu agir e suas ideias engendram nesta realidade concreta, materialmente social e política. Em outras palavras, a pré-ocupação das(os) psicólogas(os) escolares, pela compreensão crítica da totalidade da forma escolar, só tem sentido objetivo se ocupa-se, antes, pela inclusão do agir e das ideias que o(a) profissional de psicologia produz cotidianamente com os sujeitos locais, porque “cada acontecimento é efeito de um complexo campo de forças, e nossas ideias não apenas falam desse campo, elas o constituem, são forças” (Machado, 2014, p.765).

Na teoria crítica freireana, o processo crítico e dialético de mudança, em relação à leitura da realidade educativo-escolar de sujeitos reais, opera-se no momento que se transformam as condições concretas desta realidade pela ação mesma de estar criticamente inseridos.

Abertura dialógica

Assim como explicitado anteriormente, uma prática política libertadora para o campo da psicologia escolar/educacional, articulando-se objetivamente como ação crítica, pede as(os) psicólogas(os) escolares a criação de condições materiais e relacionais

que favoreçam o conhecimento da leitura de mundo que se encontra impregnada no agir rotineiro dos grupos locais. Juntando isso à necessidade de verificar as motivações subjetivas, objetivamente constituída, pelas quais os sujeitos, que habitam rotineiramente as instituições escolares, movem suas ações locais, bem como verificar, dialogicamente, quais os níveis de compreensão lançam mãos nestas formas específicas e contextualizadas de ação concreta, indo em busca das suas significações objetivas.

Segundo Freire (1974/2021, 1967/2022, 1976/2022), uma 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. Esta colocação é pertinente ao trabalho psicológico nas escolas, pois, nota-se como o pensamento crítico freireano, porque dialógico e problematizador, inspira-nos a reconhecer nos atores e atrizes locais a força propulsora de transformação.

Essa proposta é contrária, bem como supera, práticas dissertadoras e explicativas - entendidas, em sua forma, como políticas opressoras - que se operam por relações desiguais de poder-saber (Kohan 2019a, 2019b), em que o silenciamento das vozes locais e do protagonismo dos seus atores encontra sentido na reprodução de saberes e práticas que pouco sabem das idiosincrasias da realidade sobre à qual lançam uma determinada proposta investigativa. O educador da esperança adverte que é imprescindível o reconhecimento de que a visão de mundo dos sujeitos concretos, “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” (Freire, 1974/2021, p. 120).

A práxis política tem sentido quando consegue proporcionar aos sujeitos uma abertura dialógica para com a realidade na qual vivem e, pela qual, produzem coletivamente seu saber-fazer. Para que, por meio desta abertura ao diálogo, atuem na

realidade local para transformá-la, pois ao inserirem-se criticamente, pelo intermédio de um agir dialógico, nos contextos educacionais os sujeitos conseguem desenvolver novos níveis de percepção sobre si e da localidade que vivem.

Através de espaços dialógicos, o agir crítico-político da psicologia na escola pode desvelar as condições objetivas e discursivas pelas quais, numa tomada de consciência histórica, os sujeitos consigam inserir-se na realidade escolar para conhecê-la, com fins a transformá-la. Assim, não mais se reconhecem como sujeitos adaptáveis que respondem a demandas externas e/ou de terceiros, conformando-se em “estar” situados como objetos da ação de outros. Ao contrário, mobilizados pelo diálogo, operando-se pela inadaptação de sua inserção crítica, os sujeitos escolares inquietam-se e, por meio das intervenções dialógicas, podem “questionar a realidade, pensar criticamente a respeito do que está posto, para então agir sobre ela” (Souza & Neves, 2019, p.11).

A emergência de uma política em psicologia escolar/educacional que afirma o diálogo como práxis da libertação clama às(aos) psicólogas(os), num exercício cotidiano de fazer e pensar os processos educativos, pela criação de condições objetivo-subjetivas através das quais mulheres, homens e crianças oprimidas, dialogicamente, possam pronunciar o seu mundo desde o seu lugar histórico-social. Articulados dialeticamente à pronúncia deste mundo, precisamos disponibilizar instrumentos políticos, enquanto práxis autêntica, para que tais sujeitos em sua concreticidade escrevam este mesmo mundo, como uma forma de afirmar seu direito à escrita que é precedida pelo seu direito a dizer a sua palavra. Neste processo de pronunciar e escrever o mundo no qual se vive, revela-se um autêntico sujeito dialético que cria a si (subjetividade) num mundo real (objetividade) que não apenas conhece, como também sabe que tem o poder de mudá-lo, transformando a si mesmo.

No entanto, as(os) psicólogas escolares podem, a despeito disso, pelo intermédio de práticas que dicotomizem a fala e a escrita populares - em cuja forma política operam-se lógicas de desproblematização e despronúncia da realidade concreta, já em si antidialógicas, mesmo quando se digam a favor da libertação dos grupos oprimidos e de uma política revolucionária -, adotar uma postura hierárquica e silenciadora, num equívoco histórico e dialético, propondo ações transformadoras sem os sujeitos reais que vivem os dilemas cotidianos das instituições escolares. Atentar-se para essa terrível contradição é necessária para uma psicologia escolar e educacional que se quer cada vez mais popular, ao mesmo tempo, urge insurgir-se contra tal equívoco histórico e dialético, por ser inautêntico, de operar ações/reflexões críticas politicamente sem a voz dos grupos oprimidos, isto é, sem dialogar com estes, com vista a, neste mesmo ato dialógico e criativo, ter de refazer a sua prática-teórica (Freire, 1976/2022, 1981/2023).

À vista disso, explicitamos que uma psicologia, cuja prática social incide no contexto específico das instituições escolares, não pode prescindir, correndo o risco de fazer-se dissertadora e ideologicamente reprodutora da voz dos opressores, da busca permanente do diálogo com os sujeitos e grupos locais que formam o território escolar. Num esforço político de abertura dialógica, compete à(ao) psicóloga(o) escutá-los, crítico e amorosamente, desde os diversos lugares que ocupam institucionalmente.

Sem isto, as tentativas concretas de ação transformadora podem se limitar a meros discursos livrescos e verbalista, os quais, bem articulados e com suave sonoridade, serão reflexos da manutenção acrítica das condições materiais e subjetivas, fundamentalmente culturais, de opressão, injustiça e violação dos direitos educacionais e políticos de alunos(as), professores(as), equipe gestora e funcionários de apoio, etc. Tais discursos vazios, politicamente rasos e supostamente transformadores, mantêm-se como instrumentos eficientes na reprodução das relações de opressão que fundamentam nossa

visão de intelectuais e categoria profissional pequeno-burguesas, pois ainda somos formados sob a égide dos interesses da classe hegemônica, que detém o poder econômico e as ferramentas de gestão política, e sob a “pseudoformação” de um currículo no qual ainda impera a ideologia dos grupos dominantes, fundada numa estrutura sócio-histórica colonizadora, individualista e competitiva.

Ante uma psicologia dominante, em cuja prática e teoria educativas imperam técnicas/métodos que justificam e mantêm situações de opressão, injustiça, violência e desumanização, urge a afirmação de uma outra psicologia que, antagônica àquela, num processo crítico e gerador de conflitos, faça-se politicamente comprometida com os interesses e anseios das classes populares. No que tange à psicologia escolar/educacional, é nossa tarefa política e histórica, movê-la, num processo permanente de busca e abertura dialógica, com educandos e educadores, e demais trabalhadores(as) escolares a construir novas relações com a educação e com o território escolar. Em cooperação amorosa e dialética, as(os) psicólogas(os) precisam inscrever novos formatos para as interrelações travadas entre o ensinar/aprender, tanto quanto afirmem a dimensão popular nas práticas educativas e no processo de desenvolvimento humano, deste modo, materializando sua ação e teoria educativas em bases coletivas e políticas alinhadas a tais propósitos.

Ética amorosa

A autenticidade da prática psicológica na educação se dá quando ações de desvelamento da realidade escolar, já em si críticas, constituem-se em unidade dinâmica e dialética com práticas concretas de transformação desta mesma realidade, configurando-se em ações verdadeiramente políticas. E isto só será possível quando as(os) psicólogas(os) alinharem a operação de práticas libertadoras com uma teoria da ação educativa, a qual encontre verdadeira expressão numa pedagogia em que os sujeitos

oprimidos construam as condições materiais e históricas de, num esforço de reflexão e ação, reconhecerem-se e assumirem-se como homens e mulheres que conduzem sua vida e destinação histórica. Isto não acontece, afirma-nos o educador nordestino, sem luta, sem insistência, sem esperança e sem amor (Fiori, 2021; Freire, 1976/2022; Freire, 1981/2023; Kohan, 2019c; Scocuglia, 2022).

É fundada numa ética humanista e libertadora que uma luta, cuja finalidade seja elaborada junto a sujeitos e grupos oprimidos, será uma verdadeira expressão amorosa, quer dizer, se realizará como autêntico ato de amor. Uma ética amorosa precisa conduzir ações concretas que se oponham a atos de desamor contidos em práticas escolares, operadas por profissionais de psicologia, que se alicerçam na violência do(a) oprimido(a). Através de um agir desamoroso, tais ações amortecem a diferença, individualizam corpos, psicologizam o social, o histórico e o político em um subjetivismo raso e técnicas falaciosas, silenciam a pluralidade e diversidade das vozes locais, impõem normas, e rótulos. Assim operado, justificam a opressão e a truculência contra determinadas formas de existências, desumanizando vidas.

O educador dos oprimidos assinala que quem instaura o desamor não são os(as) desamados(as), mas, pelo contrário, aqueles(as) “que não amam, porque apenas *se* amam” (Freire, 1974/2021, p.58, grifo do autor). Nosso mestre dialógico argumenta que por mais contraditório que possa soar a ação dos(as) oprimidos, sejam eles grupos ou indivíduos, frente à violência dos opressores, esta irá descortinar verdadeiros gestos de amor. Ele explica que, de modo consciente ou inconsciente, a emergência de atos de rebeldia e desobediência dos(as) oprimidos(as), que podem se mostrar tão ou quase tão violentos quanto a violência em que são forçados, este insurgir dos renegados de direitos e indignos de existir, pode sim deflagrar uma ética amorosa. Segundo Freire (1974/2021) a crueldade da estrutura opressora, que se opera tanto por instituições quanto por sujeitos em opções

políticas implícita e explicitamente assumidas, “faz dos oprimidos homens [e mulheres] proibidos[as] de ser, a respostas destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (p.59).

A nosso ver, uma ética amorosa implica um ato humanista e libertadora que se funda na busca de “ser mais”. Uma ação política da psicologia escolar/educacional, que se funda numa ética amorosa, deve assumir a libertação e a humanização de sujeitos em condições opressoras e indignas como condições indispensáveis ao movimento de busca em que estão postos como seres em permanente construção de si e do mundo. Por isso a urgência que se irrompe de superar tais condições de opressão. O que implica, de certa forma, uma política amorosa que se dá pela apreensão crítica, desvelando a origem real e história destes condicionamentos. Através de um agir transformador na situação opressora, porque crítico e dialógico, se deflagra um outro, que oportunize aquele movimento de busca do “ser mais”. Sendo um ato amoroso, não é solitário, opera-se quando o outro também dispõe das condições de libertação para em congruência mover-se em ser mais (Freire, 1996/2011; 1967/2022, 1974/2021, 1976/2022, 1981/2023).

Nesse sentido, apostamos numa práxis psicológica operada na realidade escolar que se funde numa ética amorosa, tanto quanto que se construa em diálogo com sujeitos e grupos oprimidos. A partir da perspectiva teórico-crítica freireana, uma ética movida pelo amor deve se constituir como teoria e ação humanista e libertadora que é inaugurada por indivíduos e coletivos. A constituição de uma ética amorosa institui-se pela relação que estabelecemos com os outros, numa coletividade, mas também na relação que estabelecemos comigo, numa individualidade.

Correlacionadas dialeticamente, individualidade e coletividade devem reconhecer, crítico e amorosamente, a libertação como viabilidade histórica, isto é, feita por sujeitos concretos. Só assim, podemos alcançar um amor político que alcance um

processo de busca de um amanhã feito por indivíduos e coletivos no hoje, pois o amor é tarefa de sujeitos e grupos (Freire, 1981/2023). Em concordância, Bell Hooks (2021) assinala que “os grandes movimentos por justiça social de nossa sociedade têm enfatizado fortemente uma ética do amor. No entanto, os jovens [os adultos também] continuam relutantes em abraçar a ideia do amor como uma força transformadora” (p.33, grifo nosso).

Segundo Freire (1981/2023), é ilusória a crença de que o amor não quer e espera retribuições. Para ele, o amor constitui uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro sujeito de seu amor. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro” (p.36).

Em nossa sociedade capitalista, patriarcal, racista e colonial ver-se, rotineiramente, práticas que impõem o amor como chantagem, para controle dos demais, negando o outro como verdadeiramente outro. De acordo com Freire (1981/2023), isso configura uma falácia do amor, pois “quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (p.36).

Em diálogo, Hooks (2021) ressalta que, em tempos presentes, torna-se complicado levantar o amor como questão de discussão quando, na verdade, o que se fala dele acentua mais sua falta do que sua presença em nossa vida cotidiana. Isto descortina, lamentavelmente, a seu ver, “o fato de que muitos de nós não temos certeza do que estamos dizendo quando falamos de amor ou de como expressá-lo” (p.41).

Inspirados na ideia freireana de que é insustentável uma educação sem amor, também acreditamos que não é possível uma psicologia escolar e educacional como ato político libertador e humanista sem amor. Uma psicologia amorosa implica luta contra uma psicologia egoísta, manipuladora, que individualiza e mistifica a existência humana

histórico-social, que não acredita no poder de ação e decisão dos sujeitos populares. A(o) psicóloga(o) escolar que não ama os sujeitos com os quais constrói sua ação educativa não poderá exercê-la como autêntica práxis de libertação, pois se não os ama não os compreende, tampouco os respeita e encontra-os com esperança. Uma psicologia sem esperança não é psicologia, tampouco esta psicologia encontra terreno potente de ação política se não tem esperança na educação e na escola pública. Sem isto, assim constatamos, as(os) psicólogas(os) escolares deverão procurar trabalho em outro lugar.

Em Freire, quem ama dispõe-se a educar-se em diálogo com os seres inacabados, porque também se reconhece como tal. Quem ama nega a educação como dissertadora, alienadora, tanto quanto rechaça a prática educativo-escolar como imposição dos(as) que sabem mais aos(às) que pouco sabem. É inviável uma educação imposta, assim como um amor imposto, diz-nos nosso mestre amoroso. Uma educação amorosa supera o medo, a violência, o constrangimento; não há por que temer uma ação educativa quando se ama (Freire, 1981/2023).

Considerações Finais

O presente artigo teve o intuito de discutir as implicações políticas da prática psicológica na escola pública brasileira, mediada, dialeticamente, por elementos teóricos que foram inspirados pelos escritos do educador brasileiro Paulo Freire. Inicialmente, pontuaram-se questões acerca da perspectiva crítica vigente historicamente no campo da psicologia escolar e educacional, pela tomada de sua referência à realidade concreta das instituições públicas de ensino e às necessidades dos sujeitos escolares, bem como perguntando de que forma seu conteúdo desvela uma postura política, em opções, implícita ou explicitamente, operadas e assumidas por psicólogas(os) reais no cotidiano escolar.

Em diálogo com Freire, tentamos apontar elementos teóricos que possam subsidiar a ação político-educativa das inúmeras(os) psicólogas(os) escolares atuantes nos diversos territórios brasileiros, munindo-as(os) de um referencial teórico que viabilize a sedimentação de uma práxis política que colabore na promoção de processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos e dignos de desenvolvimento pleno. Também assinalamos que a politicidade da psicologia no chão da escola pública, enquanto ação política problematizadora, precisa mover-se a favor da construção de uma práxis (ação e reflexão teórica) em diálogo com os anseios dos sujeitos escolares oprimidos, tanto quanto com sua emancipação dentro e fora dos estabelecimentos públicos de ensino.

Assim posto, elaboramos que o agir político das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais na realidade material e subjetiva das escolas públicas, num movimento contínuo e coletivo, deve fundar-se, caso queira concretizar-se como práxis política da libertação, numa ação que seja dialeticamente crítica, dialógica e amorosa. Tais elementos teóricos desvelam aos(às) profissionais de psicologia novos modos de ação social e institucional no cotidiano escolar, bem como perspectivam que, assim concebidos, uma prática crítica, constituindo-se como autêntica práxis política, necessita avançar, de um lado, atenta às limitações institucionais e históricas do seu tempo. De outro, através da superação de processos de reificação e alienação, precisa assumir a radicalidade do existir humano enquanto ação de transformação, autenticamente humanizadora.

Nossa argumentação teórica afirmou a importância de as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais se aproximarem do arcabouço teórico freireano, extraindo dele novas formas de pensar e agir no cotidiano real das escolas públicas brasileiras. A nosso ver, Freire dá “chão social” ao que se concebe teoricamente na ciência psicológica, como também nos instiga a inventar nossa prática psicológica na educação em direção a preocupações autenticamente populares.

O educador nordestino clama-nos ao anúncio de uma Política da Libertação que busque conhecer a totalidade do cotidiano escolar, por meio de um “engajamento crítico” com os sujeitos escolares, num processo de “abertura dialógica” para com a realidade na qual vivem e, pela qual, produzem coletivamente seu saber-fazer. Isto é, trata-se de uma ação política que necessita fundar-se numa ética movida pelo amor, quer dizer, uma “ética amorosa” emergida de uma teoria e ação humanistas e libertadoras que devem ser inauguradas por indivíduos e coletivos.

Por fim, destacamos que pela delimitação do nosso objeto de estudo não conseguimos aprofundar aspectos intrínsecos à prática concreta da psicologia na escola pública, desvelando, por exemplo, nuances de um fazer rotineiro. Entretanto, pontuamos que como uma concepção reflexiva e propositiva foi necessária realizar esta investigação preliminar para, posteriormente, verificar as reverberações desta na materialidade humana e social das instituições escolares, de forma a conhecer como elas ressoam na prática psicológica engendrada nesses espaços, condição esta que demonstra a limitação metodológica deste nosso estudo.

Isto não anula a recomendação da inscrição de Paulo Freire como um dos teóricos necessários para o desenvolvimento da perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional, seja no âmbito da pesquisa científica como nos cursos de formação de psicólogas(os) para atuarem nas escolas públicas brasileiras, ou referidos a elas. Em concordância, sugerimos também que isto seja feito balizado pelo desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a perspectiva freireana, que é crítica, dialógica e amorosa, na atuação e formação de psicólogas(os) escolares. Embebidos da vida e obra freireana, concebemos, portanto, que não é a crítica, mas a política a força propulsora da psicologia escolar e educacional como práxis da libertação.

4.2 Fazer crítica a pés descalços: aproximações entre psicologia escolar e Paulo Freire²⁹

Resumo: O presente texto 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, histórico e socialmente, por meio de ações coletivas e práticas discursivas que dão sentido e significado a 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), enquanto sujeitos e coletivos, na luta histórica e amorosa de recuperação da sua humanidade.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Pedagogia do Oprimido, Pensamento Crítico, 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, Pedagogy of the Oppressed, Critical Thinking, Paulo Freire.

²⁹ Este capítulo foi submetido como artigo científico à revista intitulada *Psicologia: Ciência e Profissão*, vinculada ao Conselho Federal de Psicologia (CFP). Ao final da dissertação consta o comprovante de submissão do referido manuscrito (Anexo B).

Introdução

O presente artigo objetiva 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?*

Sabemos que a ação educativa da psicologia na escola, ou referido a ela, ao 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 (Candeira; Carvalho; Negreiros, 2020; Souza, 2009).

O movimento de crítica, levada a cabo nos anos de 1980 no interior deste campo psicológico, permitiu que as pesquisadoras inseridas nele pudessem investigar a escola orientando-se por uma perspectiva histórico-crítica, seja de educação, seja da própria psicologia como ciência interessa com o fenômeno educativo-escolar. Isto possibilitou a superação da compreensão cristalizada que se tinha deste último, 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).

Em concordância, Tanamachi (2002) assinala que o encontro da psicologia com a educação, historicamente, balizou-se por uma visão dicotômica, num extremo objetivista, num outro, subjetivista, acerca do fenômeno educacional e da relação entre indivíduo e sociedade. Segundo ela, essa visão parcializada da realidade social gerou efeitos na desconexão produzida entre uma práxis psicológica e o cotidiano escolar e educacional.

Essa autora, que experimentou as incipientes movimentações críticas no interior deste campo psicológico, destaca que é necessário desenvolvermos uma concepção crítica que fundamente as relações estabelecidas entre a psicologia e a educação. Para tanto, ressalta que um dos caminhos possíveis para essa finalidade, constituiu-se o alinhamento teórico-epistemológico com os pressupostos da teoria materialista histórico-dialética.

Será Meira (2012) que nos explicitará as características primordiais advindas da crítica marxista. Sendo assim, esta autora argumenta que uma perspectiva teórica mobiliza posturas críticas quando consegue: (a) criar condições materiais para transformação do imediato em mediato, (b) negar posições ideológicas e as aparências da realidade social, (c) apreender o concreto como totalidade e como fenômeno multideterminado, e, por fim, quando tal postura crítica consegue (d) correlacionar, sem dicotomizar, essência-aparência, parte-todo, singular-universal, passado-presente, compreendendo as articulações entre psicologia, educação e sociedade como um movimento dinâmico que se engendra por sujeitos ativos.

Em concomitância, Patto (2000/2022) – pesquisadora que marcou o início da crítica no campo da psicologia escolar e educacional - afirma que o pensamento crítico é constitutivo de todo processo de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, deve ser apreendido como instrumento que possibilite pensar a nós mesmos e a realidade da qual fazemos parte. O que significa que devemos negar, veementemente, conforme ela, 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 conhecer e de conhecimento. Segundo Patto (2000/2022), a incorporação do conhecimento pelo pensamento crítico é menos processo de recusá-lo enquanto conhecimento e mais processo de busca da sua gênese, com fins a ultrapassar a concepção deste como coisa aparente, acabada e rígida. Isso equivale a dizer que, ressalta ela, “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).

Patto (2000/2022) assinala, em congruência, 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 aparenta ser 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. Nas elaborações teóricas desta autora, o processo de crítica resulta de um esforço teórico-prático de retorno às origens históricas, movido em direção à busca da raiz ideológica da ação social e do conhecimento que a produziu, pois o conhecimento crítico possibilita que a realidade objetiva e social seja desvelada em sua condição de dado aparente e imediato, o que nos revela a função que os conceitos e métodos assumem para a reprodução da estrutura social capitalista; tarefa histórico-crítica que, conforme Patto (2000/2022), “não é fácil nem externa, mas a mais interna das críticas do conhecimento” (p.14).

Ademais, essa teórica da psicologia nos apresenta uma concepção do termo “crítica” pela qual conduziu tanto suas pesquisas e reflexões teóricas, como é marca histórica do que veio a se produzir desde as suas contribuições ao campo da psicologia escolar/educacional (Barbosa, 2011; Negreiros et al., 2020; Souza, 2018; Viégas, 2023). Nesse sentido, Patto (2005/2022) sublinha que o conceito de crítica compreende o caminho para o desvelamento do compromisso que estrutura o conhecimento, o qual não

dispensando o trabalho histórico realiza-se pelo processo de busca das raízes materiais e teóricas que o construíram. Constituindo-se, assim, numa efetiva tarefa de fazer crítica, e não a tarefa crítica que recusa um conhecimento em nome outro, logo, trata-se de uma concepção de crítica que se alia à história, em permanente construção.

Em articulação, Meira (2003) assinala que é necessário, enquanto profissionais que cada vez mais se inserem no contexto educativo-escolar, 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 à uma práxis transformadora através da sua ação educativa operada nas diversas e múltiplas escolas públicas da nação brasileira.

Tais elementos teórico-críticos operam-se como ponto de partida imprescindível para que a(o) profissional de psicologia assuma uma visão política e teórica acerca das demandas que acolhe, bem como constituem uma leitura sobre as diferentes questões educativo-escolares, com as quais irá trabalhar ao adentrar nas instituições escolares. Esse conhecimento crítico oportuniza que as(os) psicólogas(os), com fins a atuarem em cenários educativos, consigam não somente centralizar sua prática profissional de forma adequada em dimensão e temáticas específicas de intervenção, sendo, desta forma, urgente percebê-las como integrantes de um todo correlacionado (Meira, 2003). Assim como é através de uma implicação crítica que a ação educativa da(o) psicóloga(o) escolar pode mover-se em articulação com os demais profissionais da Educação, reconhecendo-os como colaboradores reais e solidários das intervenções efetivadas dentro e fora das escolas (Damasceno; Souza; Martins, 2023a; Moreira; Guzzo, 2016; Negreiros; Barros; Carvalho, 2020; Petroni; Souza, 2014; Souza, 2022; Teles; Viégas, 2023).

Essas realizações só serão possíveis, 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, tanto quanto com a escola pública, engajarem-se em ações verdadeiramente críticas, assumindo-se como instrumentos de transformação. A autora ressalta ainda que o debate sobre educação e cidadania descortina, primordialmente, um novo compromisso para a(o) profissional de psicologia que atua nos espaços educativo-escolares, com fins à assunção de uma posição política e filosófica que as(os) ajude a pensar acerca do seu papel no/com o processo de escolarização. O que significa, sem dúvida, reconhecer que, como agentes sociais, cuja inserção dar-se num processo permanente de conscientização política, nos posicionemos como profissionais a favor da busca contínua por uma sociedade mais humana, bem como na defesa de uma educação como meio real para humanização dos sujeitos (Meira, 2002).

Nesse sentido, essa mesma autora destaca que as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais podem, e devem, se comprometer com a tarefa histórica de humanização dos indivíduos, a qual envolve, segundo Meira (2012), uma postura permanentemente crítica com a realidade na qual se inserem, tanto quanto pede uma compreensão dos modos contraditórios, em justo conflito, por meio dos quais se opera a formação dos indivíduos na sociedade atual. Pois, enquanto *práxis* enredado pela "dialética histórica", 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 desta 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. Assim como, de implicarmo-nos 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 e multideterminado da relação estabelecida entre indivíduo e sociedade, e das possibilidades reais de emancipação humana na sociedade brasileira atual, tanto quanto da relação engendradora entre psicologia e escola pública na história do tempo presente.

Para tal propósito, o presente artigo, num formato de ensaio teórico, realiza um retorno às proposições conceituais de P. Freire acerca do pensamento crítico na educação, cuja forma política engendra sujeitos e relações sociais concretos, extraindo daí elementos teóricos que possam nos auxiliar no desenvolvimento da tarefa complexa de situar criticamente a ação da psicologia na realidade escolar brasileira, respondendo, assim, ao intento de, em síntese, aproximar o pensamento freireano, como referência necessária, da área de psicologia escolar e educacional.

A psicologia escolar e educacional e o engajamento crítico como práxis da libertação

Para avançarmos no processo de crítica da/na/à psicologia que atua na educação faz-se necessário questionar o sentido real da crítica construída no interior de uma psicologia, como ciência e profissão, que não só nasceu, como desenvolveu-se alinhada aos interesses das classes dominantes e da sociabilidade capitalista (Patto, 1990/2022; Viégas, 2023).

Num exercício de autocrítica, 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(às) leitores(as) 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-se como instrumento de libertação dos sujeitos da educação de condições de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa?

É urgente nos perguntarmos pelos aprendizados reais da crítica junto aos grupos oprimidos, isto é, se ela bebeu verdadeiramente das “águas populares”, em diálogo autêntico com as vozes populares. Nessa direção, questionamos se as(os) psicólogas(os) escolares e educacional 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 *CIS*tema³⁰ heteronormativo perverso e truculento.

Alinhando-se com tais aprendizados, apontamos que os desafios da escola pública inserida numa sociedade contraditória, como a brasileira, que acumulam-se 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 ações políticas e educativas em cuja

³⁰ Corresponde à junção das palavras: cisgeneridade e sistema (Nascimento, 2021).

constituição revelem-se a favor, e em defesa, das particularidades do nosso território, de nossas escolas públicas e de nosso povo. Portanto, afirmamos que uma práxis da libertação no campo da psicologia escolar e educacional pode se revelar pela proposição de práticas criativas fincadas nas particularidades locais e nos conhecimentos que os sujeitos escolares já possuem, porque uma ação educativa para libertação é incompatível com uma psicologia que, de forma consciente ou mistificada, tem sido prática da dominação.

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), enquanto sujeitos e coletivos, na luta permanente e amorosa de recuperação da sua humanidade. Urge aproximarmos, enquanto 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 história” (Fiori, 2021, p.11).

Na perspectiva freireana essa forma pedagógica de relação social desnuda a consciência popular, potencializando-se a partir do momento em que os indivíduos sensíveis às problemáticas que emergem em seu contexto, apreendem-nas como objetos de sua intervenção, não a si como objeto daquelas. Logo, em tais condições, tais sujeitos podem atuar em sua realidade objetiva, constituindo o ato de pensá-la, pelo processo de conscientização, bem como nela agir produtos de ações críticas.

Esse processo de descoberta da realidade, configurando-se como um ato de criação e não de reprodução, pode superar perspectivas crítico-reprodutivistas pela demarcação de perspectivas crítico-inventivas, possibilitando aos sujeitos as modificações do contexto no qual vivem cotidianamente. Tais modificações são compreendidas como produtos de ações coletivas em que homens e mulheres, pensando conjuntamente, encontram na dimensão coletiva do diálogo investigativo as potências de um trabalho problematizador.

Como ponto de partida, uma práxis da libertação pede ao(à) profissional de psicologia escolar a operação de uma ação educativa que esteja alinhada à compreensão de que a visão de mundo das pessoas do povo necessita estar referida às seguintes dimensões: 1) a realidade concreta expressa por meio dos seus níveis de compreensão das questões que emergem cotidianamente; 2) as razões reais, historicamente constituídas, através das quais os sujeitos populares agem de uma forma condicionada e não de outra; 3) as opções de intervenção e de produção dos discursos, ambas determinadas pelas condições materiais de um dado momento histórico; 4) aos sentidos e significados de sua vida cotidiana constituídos pela sua forma histórico-social; 5) as interrelações engendradas coletivamente pelos sujeitos populares.

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, descortinando contribuições interessantes para sedimentação

da práxis psicológica em terreno popular no contexto da educação pública brasileira, assim, podendo constituí-la como campo de atuação e produção de conhecimento comprometido com os seus 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, enquanto seres da busca permanente em humanizar-se, perceberão, em algum momento, o caráter contraditório de ações educativas dissertadoras 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 interpõem no tempo presente, mostram-se, assim, 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 o mundo (objetividade) neste processo problematizador de conhecimento (Freire, 1967/2022; Scocuglia, 2013b).

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. Neste momento, o que não era percebido, agora objetivado como desafio, é, segundo o educador nordestino, apreendido enquanto 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 dar-se, concomitantemente, sem dissociar a teoria e a ação que se infundem quando os problemas são percebidos (Freire, 1980/2008, 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 mutualmente, 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), 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 esperar 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 parra, 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 à potência de criação do povo, bem como dos sujeitos que constituem os espaços escolares (Arroyo, 2019; Carvalho et al., 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, solto, e aquém do mundo, tanto 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 humanizados (Freire, 1980/2008, 1971/2022, 1981/2023).

Em diálogo com tal concepção problematizador 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, enquanto uma práxis humanista e libertadora, que resulte num agir coletivo de humanização, “superando o intelectualismo 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, porque desamorosa, que disserta, individualiza, impõe e silencia as vozes populares.

Nesta direção, cabe às psicólogas escolares e educacionais, desafiando, via problematização da trama escolar, construir relações de colaboração humilde e solidária junto a professoras(es), gestão e equipe técnica-pedagógica. 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 descortine, essencialmente, “a dimensão política do ato educativo, isto é, de sujeitos ativos e críticos do/no processo de educar” (Damasceno, Souza, & Martins, 2023a, p.95).

De um lado, escutá-los desde o lugar que compete à(o) 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, a 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 P. Freire, assenta-se na coprodução entre sujeitos e realidade concreta, engendrando-se ambos mutualmente. 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 no pensar e do agir dos sujeitos referido ao mesmo. Melhor dizendo, as razões do pensar e do agir dos sujeitos encontram sentido objetivo quando relacionados, pela ação investigativa, à realidade concreta.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 1974/2021, p.140-141).

Assim exposto, uma *práxis* transformadora, sendo ela feita de ação e reflexão, engendra-se por sujeitos sociais que sensíveis às problemáticas que confrontam cotidianamente apreendem estas como objetos de sua intervenção, superando, deste modo, atos de objetificação de si pela criação do seu agir enquanto 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, 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 também juntos se direcionam com o intuito de atuar criticamente na realidade para transformá-la (Scocuglia, 2013a, 2020).

Para o mestre dialógico, 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 (Freire, 1974/2021, 1971/2022).

Dessa forma, nota-se como a proposta investigativa freireana, que já sendo dialógica e problematizadora, tem nos atores locais a força propulsora de transformação. Essa proposta é contrária, bem como supera, à investigação antidialógica, apreendida como política opressora, em que o silenciamento das vozes locais e do protagonismo dos seus atores encontra sentido na reprodução de saberes e práticas que pouco sabem das idiossincrasias da realidade sobre à qual lançam a proposta investigativa. Para Freire:

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 antidualogicidade 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 transformação da sua realidade.

Na esteira da imposição antidualógica, 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 antidualógica desconhece as tramas interrelações que tornam a realidade educacional e escolar como 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

media-se pelo diálogo entre os(as) investigadores(as) e os homens e as mulheres 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 a si mesmo neste processo de mudança das condições materiais de existência.

Em nosso entendimento, o(a) investigador(a) crítico compreende, de um lado, tanto pesquisadores(as) e docentes universitários que à escola lançam suas propostas de investigação científico 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 todo 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:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade* (Freire, 1974/2021, p.139, grifo do autor).

Trata-se de um processo de criação que possibilita aos sujeitos as modificações do contexto real no qual vivem cotidianamente. Tais modificações 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, num 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 um 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 forma e habitam os estabelecimentos de ensino (Carvalho et al., 2021; Martins et al., 2021; Scocuglia, 2013a, 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 buscas 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, implicante 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), isto é, tendo o intuito de construção conjunta e balizado pela confluência de vozes em propostas de investigação e intervenção para (e com) às 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 compreende, 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 que vivem; pelo modo como formulam problemas referente à esta 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”,

compreendem-na e se compreendem na dinamicidade do processo de busca de ser por que estão sendo.

Dessa maneira, a inserção, como outro momento de um processo crítico engajado, reposiciona os sujeitos na realidade na qual se encontravam, anteriormente, emersos 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 crítica refere-se ao processo de conscientização, ao passo que a emersão compreende a tomada de consciência, esta última apreendida com menor aprofundamento crítico sobre a realidade que aquela. Defende, assim, a investigação como ação educativa e essa, 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 desta 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-os 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, como sujeitos sociais, 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(o) psicóloga(o) escolar e educacional na materialidade humana e social das diversas instituições públicas de ensino pelo país. Com o intuito de descortinar uma(s) resposta(s) a tal propósito, num exercício de autocrítica, questionamos os reais compromissos populares do nosso campo de saber na garantia dos direitos educacionais e sociais das maiorias oprimidas deste país. Noutras palavras, perguntou-se de que modo podemos conduzir o pensamento crítico no interior da psicologia que se lança aos contextos educativo-escolares, a fim de que através dele as(os)

psicólogas(os) escolares engajem-se autenticamente na/com a realidade concreta, operando-se, assim, como instrumento ético e técnico de libertação dos sujeitos da educação de condições de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa.

Nesse ínterim, apresentamos as fragilidades teóricas e históricas de uma postura crítica em psicologia escolar/educacional que pode perigosamente se engendrar pela/na dicotomia entre prática e reflexão teórica, pois, assim conjecturamos, se as(os) psicólogas(os) não se dispuserem a “beber” das águas populares e a agir no chão escolar “a pés descalços” não poderão, deste modo, afirmar uma autêntica crítica em sua práxis cotidiana – outro modo de distanciá-la do seu conteúdo de denúncia das contradições e precariedades de uma escola inserida numa sociedade repartida em classe e estruturalmente desigual. Como resposta, ou mesmo horizonte teórico, situamos com Freire que uma ação crítica das(os) psicólogas(os) escolares precisa inserir-se na luta pela transformação social e educacional, e necessita construir-se como prática política alinhada à realidade cotidiana da escola pública brasileira.

Isso significa que as marcas da crítica na práxis psicológica na educação escolar necessitam revelar-se como compromisso com a qualidade política das condições de vida nas instituições educacionais, com o desmonte de lógicas de exclusão e culpabilização das singularidades locais e com o acompanhamento institucional das queixas escolares em sua constituição complexa, pedagógica e relacional. Tal proposição pode viabilizar-se pela superação de modelos institucionais cristalizados e silenciadores das vozes locais, assim como pelo rompimento com projetos pedagógico-institucionais que distanciam educadores de educandos e psicólogas(os) da comunidade escolar.

Na discussão proposta, explicitamos quais as possíveis contribuições da teoria crítica freireana para o avanço do processo de desenvolvimento de pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos em psicologia escolar e educacional em resposta ao

problema complexo e multideterminado da relação instituída entre indivíduo e sociedade, e, especificamente, entre psicologia e escola pública na história do tempo presente. Ao mesmo tempo, Freire 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.

Nesse sentido, 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, histórico e socialmente, por meio de ações coletivas e práticas discursivas 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, não menos importante, 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 como nos cursos de formação de psicólogas(os), 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, e psicologia escolar/educacional, em específico.

5 SÍNTESE INTEGRADORA E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho de mestrado, de cunho teórico-bibliográfico, a respeito da ação crítico-educativo das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais na materialidade complexa e contraditória da escola pública brasileira, numa proposta aproximativa com a teoria educacional do educador nordestino Paulo Freire, constituiu-se um processo de investigação animado, desafiante e curioso. Ao decorrer deste processo, sem sombra de dúvidas, perdi-me e encontrei-me inúmeras vezes, defrontando-me constantemente com diversas dúvidas e incertezas que pairavam sobre a razão de existência do objeto de pesquisa proposto, o que, de certa forma, fizeram-me experimentar momentos de insegurança quanto aos potenciais achados a serem alcançados com nosso estudo. Ao mesmo tempo, configurou-se uma trajetória alegre e regada de encontros afetuosos, retirando daí as forças necessárias para continuar com a pesquisa.

Nessas andanças, os caminhos percorridos foram os mais diversos, múltiplos e, sobretudo, errantes: andei, e quando as dúvidas surgiram tive que forçar-me às paradas, segui, novamente errei, caminhei mais um pouco e novamente me equivoquei. Ao contrário de uma trajetória que anseia pela descoberta de resultados, ou mesmo, que se centraliza na busca de respostas, tive que realizar a tarefa desafiadora - porém necessária a todo(a) pesquisador(a) - de acolher humildemente as perguntas, as quais surgiram de muitas formas, e também foram numerosas, pois Freire insiste que nos direcionemos ao encontro das perguntas radicais, necessárias para uma práxis também radical.

Assim, trata-se de uma dissertação de andanças, feita por um pesquisador errante. Se não tivesse me disponibilizado a andanças errantes, este trabalho perderia sua essência criativa, da qual invenção, problematização e pergunta emergem como potências mobilizadoras de um processo que não quer acabar, mesmo quando precisamos finalizá-lo. Dessa forma, especificamos aos(às) leitores(as) que os prolongamentos e insistências,

em determinados momentos e pontos discursivos da dissertação, são reveladores da vitalidade do pensamento freireano, cuja inspiração e dinamicidade reivindica a vivermos autenticamente a pesquisa científica.

Para realização deste trabalho, anuncio a inscrição histórica de Freire como um cientista/intelectual necessário para o desenvolvimento da perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional, bem como assinalo a importância do resgate da sua produção bibliográfica como referência teórica para formação de profissionais psicólogas(os) para atuarem na materialidade humana e social das instituições públicas de ensino deste nosso país, tão diverso e múltiplo, como desigual e contraditório. Digo aos(as) leitores(as) que o acesso que tive a uma parte da obra freireana aumentou mais que diminuiu minhas inquietações e preocupações na relação entre psicologia e educação pública, das quais pude retirar mobilizações dialéticas e implicantes para o desenvolvimento do conteúdo elementar deste estudo.

Com isso, elaborou-se como problema de pesquisa as fragilidades históricas de uma postura crítica em psicologia escolar/educacional que pode perigosamente se engendrar pela/na dicotomia entre prática e reflexão teórica, pois, assim conjecturamos, se as(os) psicólogas(os) não se dispuserem a “beber” das águas populares e a agir no chão escolar “a pés descalços” não poderão, deste modo, afirmar uma autêntica crítica. Por isto, indagamos de que forma a ação crítica das(os) psicólogas(os) escolares pode inserir-se na luta pela transformação social e educacional e pela construção de práticas políticas alinhadas à realidade cotidiana da escola pública brasileira, quer dizer: como anunciamos uma perspectiva libertadora na prática crítica da psicologia na escola pública brasileira?

Como possível resolução a essa questão preliminar, teve-se como objetivo apontar e construir categorias/elementos teórico-práticos que possam fundamentar a atuação da(o) profissional de psicologia na escola pública brasileira como práxis da libertação, a

partir de uma síntese dialógica entre os primeiros escritos do educador P. Freire e as produções em Psicologia Escolar e Educacional. Para tal propósito, delineamos os seguintes caminhos, descritos a seguir, os quais configuram nossos objetivos específicos.

A - Revisitar a história do movimento de crítica em psicologia escolar e educacional:

A resposta a tal objetivo específico efetivou-se através do estudo histórico, o qual é indispensável a toda e qualquer proposta de investigação científica. Assim, debruçamo-nos na produção bibliográfica que aborda o contexto histórico-social que possibilitou à psicologia a tarefa de revisão do seu instrumental técnico-científico de atuação na educação escolar brasileira. Nela, encontramos uma trajetória de continuidades e descontinuidades na reconstrução deste campo psicológico a partir de referências teórico-críticas, como também se desvelou as contradições históricas de uma crítica produzida sem as vozes dos grupos oprimidos.

Dessa forma, problematizamos os reais compromissos populares do nosso campo de saber na garantia dos direitos educacionais e sociais das maiorias esfarrapadas deste país, sobretudo, durante esse período de movimentações críticas. Como resultado, assinalamos a precariedade de uma teoria crítica em PEE que não se construiu, primordialmente, com os grupos populares, tampouco retornou à realidade concreta e transformou-se em instrumento de libertação desses sujeitos dos contextos de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa.

Freire diz-nos que as inviabilidades objetivas de mudanças são postas histórico e politicamente a grupos e indivíduos oprimidos, sendo assim, resta-nos a tarefa de continuar movendo historicamente a psicologia escolar e educacional, operando avanços em sua práxis crítico-educativo, neste momento, inserindo-a como teoria e método num marco de referenciais crítico-populares. Já não uma psicologia como prática teórica de

laboratório e de gabinetes assépticos e neutros, mas movida popularmente, feita de chão de muitos e múltiplos “Brasis”, isto é, como prática teórica ativa e engajada com as questões educacionais, sociais e históricas de seu tempo.

B - Analisar o conteúdo da produção bibliográfica que aborda a atuação da psicóloga(o) escolar em uma perspectiva crítica:

No que a tange a este segundo objetivo específico, por meio da análise de artigos científicos que abordam o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar em uma perspectiva, sintetizamos como resposta que, enquanto campo social para inserção da práxis psicológica na educação escolar, é a própria vida diária das escolas que tem confirmado aos(às) profissionais de psicologia o terreno movediço de intervenções ainda localizadas em raízes tradicionais/conservadoras, muitas destas apresentam-se como representantes do movimento de crítica, ou mesmo, como supostamente balizadas pelas concepções críticas de psicologia e educação. Superando tal cenário, precisamos nos atentar para as limitações históricas impostas à nossa prática em condições específicas de tempo e lugar.

Para tanto, as marcas da crítica na práxis psicológica na educação escolar necessitam revelar-se como: (a) compromisso com a qualidade das condições de vida nas instituições educacionais; (b) superação de modelos institucionais cristalizados e silenciadores das vozes locais; (c) superação de projetos pedagógico-institucionais que distanciam educadores de educandos; (d) compromisso com o desmonte de lógicas de exclusão e culpabilização das singularidades locais; (e) compromisso com o acompanhamento institucional das queixas escolares em sua constituição complexa, pedagógica e relacional.

C - Investigar nos primeiros escritos de P. Freire os elementos teórico-práticos que sustentam uma autêntica práxis da libertação na educação:

Este terceiro e último objetivo específico, atravessado metodologicamente pelos antecedentes, tentamos respondê-lo nos produtos técnicos da presente dissertação, ou seja, na construção dos artigos científicos. Em síntese, concebemos teoricamente que a construção de uma práxis política da libertação (Artigo 1) implica engajamento crítico, como elemento mediador - problematização, investigação e inserção crítica - para conhecimento da realidade humano e social das instituições escolares (Artigo 2), abertura dialógica e ética amorosa das(os) profissionais de psicologia, anunciando-se, dialeticamente, como elementos concretos de transformação das escolas. Em linhas gerais, pontuamos que para as(ao) psicólogas(os) escolares/educacionais a preocupação de uma ação crítica não se encontra nos sujeitos como objetos de sua prática profissional, mas, contrariamente, neles(as) apreendidos em relação como sujeitos, em posições ativas e engajadas concretamente, isto é, como sujeitos que podem apresentar contribuições interessantes para sedimentação da práxis psicológica em terreno popular, assim, podendo constituí-la como campo de atuação e produção de conhecimento comprometido com os interesses populares.

Nesse sentido, o educador dialógico argumenta que os sujeitos estão *no* mundo e *com* o mundo, a partir de uma aproximação inventiva com as ideias freireanas, tal colocação descortina um compromisso ético da forma de estar e relacionar-se com o mundo, em si, dialeticamente constituídos. Isto significa que “estar no mundo” compreende a forma do lugar crítico, assim como mover-se “com o mundo” constitui a relação política estabelecida com este mundo, sejam pessoas, grupos, ou mesmo, a realidade material e viva do planeta terra. Em linhas gerais, somos seres que fazemo-nos humanos quando construímos (politicamente) nosso mundo, por meio do estabelecimento de relações (críticas, dialógicas e amorosas) com este mundo humano, cultural e social. Deste modo, apontamos e construímos essas categorias teóricas, em articulação com as

ideias freireanas, com o intuito de inscrever a psicologia escolar/educacional num marco das perspectivas libertadoras de educação, escola e sociedade, demonstrando o quanto é necessário que as(os) psicólogas(os) materializem sua ação no cotidiano escolar, por meio do compromisso crítico e político com a educação pública brasileira.

Num exercício dialético, constitutivo desta pesquisa, assinalamos que nem a crítica inscreve-se por si só em nossa construção argumentativa a respeito da psicologia escolar como prática da libertação, tampouco a política. Para que seja possível iniciar propostas libertadoras desde uma prática psicológica, cuja intencionalidade baseia-se no compromisso crítico-político com a realidade escolar, torna-se necessário que as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais construam caminhos alternativos que revelem sua dupla preocupação, sedimentada numa ação dialética, tanto pela crítica como pela política. Exatamente aí encontra-se a limitação do nosso método de pesquisa, o qual ocupou-se apenas com um dos momentos (reflexão teórica) de uma práxis da libertação.

Em outras palavras, uma práxis crítica resulta de uma relação dialética entre teoria crítica e prática crítica, o mesmo cabe à uma práxis política que deve mover-se tanto enquanto teorização como prática concreta. Assim, ressaltamos que é no processo histórico e no movimento concreto da prática das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais que uma perspectiva crítico-política necessita encontrar eco de libertação, pela invenção de prática e teoria cotidianas. Sem tal preocupação, esta nossa proposta teórica resultará em apenas palavras escritas sobre o papel.

Outra limitação metodológica desta investigação refere-se ao critério de elegibilidade do conjunto da obra freireana, pois, optamos pela escolha dos primeiros escritos, sendo imprescindível verificar na totalidade da produção bibliográfica de Freire as categorias que aqui desenvolvemos. Embora tenhamos resgatado elementos fundamentais, sem uma tomada de totalidade do legado freireano, o que inclui, de um

lado, sua trajetória de vida como cientista da educação brasileira e mundial, de outro, a busca de outras categorias teóricas, poderemos, a nível histórico, cristalizar a ideia fundante do estudo, isto é, a psicologia escolar/educacional como práxis da libertação.

A partir deste estudo, recomendamos atenção e cuidado na política de inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação, efetivada pela Lei nº. 13.935, pois a entrada destes profissionais não, necessariamente, garante que seja operado um trabalho coeso e alinhado com as proposições críticas em psicologia escolar/educacional. Como também, um trabalho psicossocial sustentado num compromisso diário com a construção de uma escola cada vez mais de qualidade pública e democrática – a nosso ver, este último denota, em síntese, um compromisso com uma escola popular.

Por isso, torna-se necessária a formação continuada destes novos profissionais técnicos escolares, a qual pode ocorrer pela elaboração de um programa de formação que articule as categorias teóricas que elaboramos no presente trabalho. Acreditamos que tanto a crítica como a política mostram-se recursos teóricos e práticos interessantes para serem estudados e reconstruídos coletivamente, junto a psicólogas(os), assistentes sociais e pesquisadoras(es) no chão escolar.

Em concordância, recomendamos a inscrição de Paulo Freire como um dos teóricos necessários para o desenvolvimento da perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional, seja no âmbito da pesquisa científica como nos cursos de formação de psicólogas(os), os quais configuram espaços potentes para a invenção da profissão frente a novos compromissos sociais e políticos. Deste modo, assinalamos que a inserção da obra freireana nas ementas das disciplinas voltadas para a práxis psicológica nas políticas públicas de educação, descortina, a nosso ver, uma mudança relevante.

Por fim, sugerimos que tais recomendações solidifiquem-se pelo/no desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a perspectiva freireana, que é crítica, dialógica e amorosa, na atuação e formação de psicólogas(os) para atuarem nos diversos espaços educativo-escolares. Atravessados pela vida e obra freireana, consideramos, portanto, que não é a crítica, mas a política a força propulsora da psicologia escolar e educacional como práxis da libertação.

REFERÊNCIAS

- Alves, C. B., & Pedroza, R. L. S. (2021). O que assusta em Paulo Freire: educação libertadora na América Latina hoje. *Temps d'Educació*, (61), 85-99. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/400541>
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- Andrada, P. C.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019) Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 39 (sne), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-cultural (1ª ed., pp.139-169). In: Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(sne), 44-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>

- Aquino, F. S. B., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71-78. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>
- Arroyo, M. G. (2019). Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista*, 35(spe), pp.1-20. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631>
- Barbosa, D. R. (2011). Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil [Tese de doutorado, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(sne), 104-123. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Barroco, S. M. S., & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>

- Bocato, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 18(3), 265-74.
https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/s_atembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf
- Bock, A. M. B. (2002). As Influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação (2a ed., pp.11-34). In: Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bosi, E. (2022). A psicologia entre fogos cruzados. In: Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (2a ed., pp.7-11). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1984).
- Botelho, Cunha, & Bicalho (2020). Processos de criminalização da pobreza no território escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(spe), 1-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020200988>
- Brandão, C. R. (2017a). *História do menino que lia o mundo* (p.68). São Paulo: Expressão popular.
- Brandão, C. R. (2017b). *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar* (p.152). São Paulo: Ideias e Letras.
- Brasil. (2019). Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF:

Secretaria Geral da Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

Brasil, R. T. (2012). Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 219-227. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200004>

Brasil, R. T. (2015). *Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade* [Dissertação de Mestrado, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07072015-122911/pt-br.php>

Brutschier, V. J., & Scocuglia, A. C. (2017). Paulo Freire: conhecimento, educação e política. In: Brutschier, V. J., & Scocuglia, A. C. *Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire* (2017, pp.85-154). João Pessoa: Editora da UFBP. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/538>

Candeira, B. S., Carvalho, L. S., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas. *Interação em Psicologia*, 24(3), 258-267. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>

Carias, A. R.; Mezzalira, A. S. C., & Guzzo, R. S. L. (2016) Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates em Educação*, 8 (15), 1-20, 2016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n15p01>

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>

- Carvalho, J. S. F. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), 569-578. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>
- Chagas & Pedroza (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>
- Chauí, M. (2008). *O que é ideologia* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense [Coleção primeiros passos].
- Costa, T. S., Damasceno, M. A., Fonseca, T. S., & Negreiros, F. (2019). Papel do professor face à medicalização: estudo exploratório no território brasileiro. *Psicologia da Educação*, 49(spe), pp.89-97. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190022>
- Crochik, J. L., & Patto, M. H. S. (2012). Pedindo socorro à parede. Patto, M. H. S. *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da Psicologia* (Org., pp. 137-152). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cruz, S. H. V. (2011). Maria Helena Patto, minha orientadora. *Psicologia USP*, 22(3), 529-550. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000026>
- Damasceno, R. S., Sousa, M. A., & Martins, A. C. B. L. (2023a). 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>
- Damasceno, R. S., Pereira Neto, A. A., Negreiros, F., & Freire, S. E. A. (2023b). Psicologia e Escola Pública: um estudo de revisão sistemática. *Interação em Psicologia*, 27(03), 296-213. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v27i3.86811>

- Dias, C. N., & Guzzo, R. S. L. (2018). Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(3), 1-17. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3061
- Feldmann, M., & Guzzo, R. S. L. (2021). *Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia*. *Revista de Psicologia*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.58343>
- Fiori, E. M. (2021). Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In Freire, P. *Pedagogia do Oprimido* (pp. 11-30). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Frayze-Pereira, J. A., & Patto, M. H. S. (2007). Apresentação. In: Patto, M. H. S., & Frayze-Pereira, J. A. (Orgs., pp. IX-XII). *Pensamento cruel. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira* (3a ed.). São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire. (Trabalho original publicado em 1959).
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (14a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1992).
- Freire, P. (2008). *Conscientização – Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo: Centauro. (Trabalho original publicado em 1980).
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo, Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1996).

- Freire, P. (2021). *Pedagogia do Oprimido* (80a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1974).
- Freire, P. (2022). *Educação como prática da liberdade* (54a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967).
- Freire, P. (2022). *Extensão ou Comunicação?* (25a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1971).
- Freire, P. (2022). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (19a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1976).
- Freire, P. (2023). *Educação e Mudança* (49a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1981).
- Freire, P., & Faundez, A. (2011). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1985).
- Gesser et al. (2016). Educação de Jovens e Adultos e Psicologia: intervenções e saberes. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(2), 388-398.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200009
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010) *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, C., Medeiros, F. P., Arinelli, G. S., & Zucoloto, P. C. S. V. (2022). Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, 39(spe), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210093>

- González Rey, F. L. (2005a). Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa; fundamentos epistemológicos. In: González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios* (pp.1.52). São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2005b). Alguns pressupostos gerais do desenvolvimento da pesquisa qualitativa em psicologia. In: González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios* (pp.53-94). São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34. https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume8_n1/PPP_Art_2.pdf
- Guzzo, R. S. L. et al., (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(sne), 131-141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e Proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: Viana, M. N., & Francischini, R. (Org.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (1a ed., pp. 9-36). Brasília: Conselho Federal de Psicologia. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf
- Guzzo, R. S. L. et al. (2019) Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11 (1), 153-167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>

- Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. M. (2019). Psicologia na escola: construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 298-312. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100017
- Haddad, S. (2019). Política, Educação e atualidade do pensamento freiriano. *Educação em Revista*, 35 (spe), pp1-16. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214048>
- Hooks, B. (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: editora Elefante.
- Hooks, B. (2021). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: editora Elefante.
- Jesus & Souza (2018). Desenvolvimento da atenção: atuação em classes de recuperação. *Psicologia da Educação*, 47(spe), 21-29. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20180014>
- Kohan, W. O. (2015). *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: editora autêntica.
- Kohan, W. O. (2018a). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, 34, pp.1-33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059>
- Kohan, W. O. (2018b). Paulo Freire, a filosofia e a vida. *Educação Online*, 13(29), 90-112. <https://doi.org/10.36556/eol.v13i29.520>
- Kohan, W. O. (2019a). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, 45 (sne), pp. 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>

Kohan, W. O. (2019b). Paulo Freire y la igualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), pp. 1-13. <https://doi.org/10.24215/23468866e068>

Kohan, W. O. (2019c). *Paulo Freire, mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio.

Kohan, W. O. (2019d). A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 117-127.

Kohan, W. O. (2020a). Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? *Mnemosine*, 16(1), pp. 53-66. <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52682>

Kohan, W. O., & Fernandes, R. A. (2020b). Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, 46 (spe), pp. 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273> (set)

Kohan, W. O. (2021a). ¿ Paulo Freire infantil? Notas para una pedagogía infantil de la pregunta. *Revista del IICE*, (49), 11-24. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10445>

Kohan, W. (2021b). Quantos anos tem Paulo Freire? *Educação: Teoria e Prática*, 31(64), pp.1-14. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s16172>

Kohan, W. O. (2021c). O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 6(11), pp.9-20. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n11.7774>

Kohan, W. O. (2021d). *Paulo Freire: um menino de 100 anos* (p.164). Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI).

- Kohan, W. O. (2021e). ¿ A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosoficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. *Pedagogía y Saberes*, (55), 25-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13121> (dez)
- Kohan, W. O., & Carvalho, M. C. (2021). Atrever-se a uma escrita infantil: a infância como abrigo e refúgio. *Childhood & Philosophy*, 17, 1-30. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.59827>
- Konder, L. (2008) *O que é dialética* (28a ed.) São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1981).
- Kosik, K. (2007). *Dialética do concreto* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leite, F., Alberto, M. F. P., & Santos, D. P. (2021). Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(spe), 1-4. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021231489>
- Leite, S. A. D. S. (2022). A psicologia e a construção da escola democrática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26 (spe), 1-14. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022267189>
- Lima, T. C. S. D., & Míoto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, 10 (sne), 37-45. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 761-773. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>

- Machado, Pameggiane, & Carvalho (2017). Relato de experiência sobre estágio em psicologia escolar e da educação. *Revista Interação Interdisciplinar*, 1(2), 228-235. <https://www.unifimes.edu.br/ojs/index.php/interacao/article/view/248/297>
- Magrin et al. (2022). O impacto de oficinas sobre sexualidade: um relato de experiência com estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26(spe), 1-9 <https://doi.org/10.1590/2175-35392022230929>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003) *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martins, A. C. B. L., et al. (2021). A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Expressa Extensão*, 26(2), 154-160. <https://doi.org/10.15210/ee.v26i2.20468>
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais* [Tese de doutorado, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-01122022-181909/pt-br.php>
- Meira, M. E. M. (2002). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais (2a ed., pp.35-72). In: Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica (1a ed., 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., & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2008). *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

Mello, S. L. D., & Patto, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia? *Psicologia USP*, 19, 591-594. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000400013>

Melsert, A. L. M., & Bicalho, P. P. G. (2012). Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 153-160. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100016>

Mendonça, A. L. O., & Souza, K. R. (2017). A (re)volta da dialética: diálogo, autocrítica e transformação no pensamento de Leandro Konder. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (101), 89-108. <https://doi.org/10.1590/0102-089108/101>

Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na Educação Infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>

Montero, M. (2010) Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista colombiana de psicología*, 19 (2) 177-191 Recuperado

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-54692010000200003&script=sci_abstract&lng=es

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), 42-52.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2015). Do trauma psicossocial às situações-limite: a compreensão de Ignacio Martín-Baró. *Estudos de Psicologia*, 32 (3), 569-577. doi:

<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300021>

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016) Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21 (2), 204-215.

<https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação, *Psicologia & Sociedade*, 29(sne), 1-10. doi:

<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i41683>

Nascimento, L. C. P. (2021). *Transfeminismo*. São Paulo: Editora Jandaíra.

Negreiros, F. et al. (2020). Inserção profissional da/o psicóloga/o escolar em instituições públicas do Piauí: georreferenciamento e políticas educacionais. *Cadernos de Educação*, 19 (39), 123-143. <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v19n39p123-143>

Negreiros, F., Barros, M. O., & Carvalho, L. S. (2020). Psicologia escolar em políticas públicas no Piauí, Brasil: compreensão teórico-prática e modelos de atendimentos.

Integración Académica en Psicología, 8 (22), 60-70. <https://www.integracion->

academica.org/attachments/article/257/Revista%20Integracion%20Academica%20en%20Psicologia%20V8N22%20v.2.pdf#page=63

Oliveira, L. B. (2020). *Martín-Baró & Klaus Holzkamp: fatalismo e capacidade de ação* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia]. Escola de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15581>

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora vozes.

Patias et al. (2017). Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 663-665. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111172>

Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), pp. 47-62. <https://doi.org/10.1590/psicousp.v8i1.107577>

Patto, M. H. S. (1999). Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13(35), 167-198. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000100017>

Patto, M. H. S. (2003a). O que a História pode nos dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação (pp. 29-35). In: Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Cortez.

Patto, M. H. S. (2003b). Direitos Humanos e Atuação na Educação. In: Conselho Federal de Psicologia, CFP (Org., pp. 13-15). *Os Direitos Humanos na Prática Profissional dos Psicólogos*. Brasília: Comissão Nacional de Direitos Humanos. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2004/05/cartilha_dh.pdf

- Patto, M. H. S. (2004). Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. *Mnemosine*, 1(sne), 203-225. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41357>
- Patto, M. H. S. (2007a) A psicologia em questão. In: Patto, M. H. S., & Frayze-Pereira, J. A. (Orgs., pp. 3-15). *Pensamento cruel. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2007b). “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61), 243-266, <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>
- Patto, M. H. S. (2008). Teoria crítica e ciências da educação: algumas reflexões. *InterMeio*, 14(28), 167-176, <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2497>
- Patto, M. H. S. (2009). De gestores e cães de guarda: sobre Psicologia e violência. *Temas em Psicologia*, 17(2), 405-415. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012
- Patto, M. H. S. (2012). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da Psicologia* (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2013). Apresentação. In: Carvalho, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública* (pp.13-24). São Paulo: Ática, 2013.
- Patto, M. H. S. (2017a). Direitos Humanos e Desigualdade Social. *IDE São Paulo*, 39(63), 185-197, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000100014

- Patto, M. H. S. (2017b). A escola transformadora: Da escola que temos à escola que queremos. In: Kupfer, M. C.; Patto, M. H. S., & Voltolini, R. *Práticas inclusivas em escolas transformadoras* (Org., pp.67-89). São Paulo: Ed. Escuta, 2017.
- Patto, M. H. S. (2019). O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos. *International Studies on Law and Education*, (33), 7-18. www.hottopos.com/isle33/07-18Patto.pdf
- Patto, M. H. S. (2021). Prefácio. In: Araújo, T. B. *O nascimento da psicologia social no Brasil: uma crítica a Raul Briquet* (p.13). Curitiba: Appris.
- Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (2a ed.). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1984).
- Patto, M.H.S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (5a ed.). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1990).
- Patto, M. H. S. (2022). *Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política* (2a ed.). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 2000).
- Patto, M. H. S. (2022). *Exercícios de indignação. Escritos de educação e psicologia* (2a ed.). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 2005).
- Patto, M. H. S., & Frayze-Pereira, J. A. (2007a). Ciências Humanas: epistemologia e política. In: Patto, M. H. S., & Frayze-Pereira, J. A. (Orgs., pp. 1-2). *Pensamento cruel*.

Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia? São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S., & Frayze-Pereira, J. A. (2007b). História e Psicologia Social: dissidências e correspondências. In: PATTO, M. H. S., & Frayze-Pereira, J. A. (Orgs., pp. 93-94). *Pensamento cruel. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: expressão popular.

Petroni & Souza (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>

Ramos, C. (2011). A indignação dialética: paixão e resistência em Maria Helena Souza Patto. *Psicologia USP*, 22(3), 499-528. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000019>

Richter, L. M. (2012) Clássico Marxista: “Dialética do concreto”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1 (1), 236-248. <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17383>

Santos, A. B. (2020). Fazer um retorno: contribuição ao caminho de pesquisa. In: Santos, A. O. (Org.) *Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humana* (pp 35-41). Niterói: Eduff. Recuperado em: <https://m.eduff.com.br/produto/saberes-plurais-e-epistemologias-aterradas-caminhos-de-pesquisa-na-psicologia-e-ciencias-humanas-e-book-epub-488>

- Santos, E. A., Pulino, L. H. C. Z., & Ribeiro, B. S. (2021). Psicologia escolar e automutilação na adolescência: relato de uma intervenção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(spe), 1-4 <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225761>
- Saraiva, B. S., Carvalho, L. S., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas. *Interação em Psicologia*, 24(3), 258-267. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>
- Sawaia, B. B. (1998). A crítica ético-epistemológica da psicologia social pela questão do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, 10(2), 117-136. <https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/a-critica-etico-epistemologica.pdf>
- Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P. R. D. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Schwede, G. (2016). *A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios* [Tese de doutorado, Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Scocuglia, A. C. (1999). Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, 25(2), pp.25-37. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200003>
- Scocuglia, A. C. (2013a). *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire* (p.208). Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii.
- Scocuglia, A. C. (2013b). Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. *EJA em debate*, 3(4)29-44. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1499>

- Scocuglia, A. C. (2017). Desafios e possibilidades da escola pública: propostas de Paulo Freire. In: Scocuglia, A. C., & Costa, L. M. (2017). *Histórias da educação popular do tempo presente* (Orgs., pp. 19-38). João Pessoa: Editora da UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/327>
- Scocuglia, A. C. (2018a). As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, 10(1) pp. 200-232. <https://doi.org/10.20396/rfe.v10i1.8652006>
- Scocuglia, A. C. (2018b). Pedagogia do oprimido (1968-2018): da revolução ao reencontro da esperança. *Educação em perspectiva*, 9(3), pp. 576-591. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1114>
- Scocuglia, A. C. (2019). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (7a ed.). João Pessoa: Editora da UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>.
- Scocuglia, A. C. (2020a). A pedagogia do oprimido e o legado de Paulo Freire. *Universidade e Sociedade*, 30(66), pp.100-111. https://www.andes.org.br/img/midias/0163d20dc7de4f9b2903348157121ab0_1596131342.pdf
- Scocuglia, A. C. (2020b). O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire? *Revista Unifreire*, 8(8), pp.10-24. https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf
- Scocuglia, A. C. (2021). *Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro* (p.224). Campina Grande: Editora da UFPB.

Scocuglia, A. C. (2022). Paulo Freire e a politicidade da educação na história do tempo presente. *Temas em Educação*, 31(3), 1-16.

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/64792>

Silva, C. T. (2017). *A gênese da Pedagogia do Oprimido: o manuscrito* [Dissertação de mestrado, Filologia e Língua Portuguesa]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Sousa, A. S., Oliveira, G. S., & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), 64-83. Recuperado de:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>

Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo* (Tese de doutorado, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/pt-br.php>

Souza, M. P. R. (2002). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas (2a ed., pp.105-142). In: Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, 10(18), 82-107.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008)

[71282005000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008)

- 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. (2010a). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23(83), 129-149. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>
- Souza, M. P. R. (2010b). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios* [Tese de livre docência, Psicologia escolar e do desenvolvimento humano]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>
- Souza, M. P. R. (2017). Psicologia Escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In: Machado, A. M., Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (Org.). *Concepções e Proposições em Psicologia e Educação*. (1a ed., pp. 57-68). São Paulo: Blucher.
- Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. Em G. A. Beatón, M. P. R. Souza, S. M. S. Barroco e T. S. Brasileiro. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (Vol. 2, pp. 19-35). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM.
- Souza, M. P. R. (2022). Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 6(1), 40-53. <http://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64383>

- Souza, M. P. R. et al. (2014) Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*. (38), 123-138. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011
- Souza, M. P. R., Checchia, A. K. A., Gonçalves, R. S., & Barone, V. (2023). Concepções de professores da educação de jovens e adultos sobre o fracasso escolar: uma análise à luz da perspectiva crítica em psicologia escolar fundamentada no pensamento marxista. *Geminal: marxismo e educação em debate*, 15(1), 274-294. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52774>
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. (2015). A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psicologia da Educação*, 41(sne), 83-94. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150016>
- Souza, V. L. T., Neves, M. A. P. (2019). Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 6-26. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2986>
- Souza Filho, J. A. (2017). *A metamorfose humana no mundo da vida: Reconstruções epistemológicas da perspectiva de identidade da psicologia social crítica* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia]. Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28757/1/2017_dis_jasouzafilho.pdf
- Souza Filho, J. A., & Lima, A. F. (2021). Relatos de uma Pesquisa Teórico-Bibliográfica: Reconstrução enquanto Operador Crítico. *Psicologia: ciência e profissão*, 41(spe), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003227673>

- Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (2015). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Orgs., pp.10-22). *Dicionário Paulo Freire* (2a ed.). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar (2a ed., pp.73-104). In: Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2002). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teles, L. A. L., & Viégas, L. S. (2023). Desmedicalizando a vida escolar: desafios formativos para a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. *Interação em Psicologia*, 27(1), pp.31-39. <https://dx.doi.org/10.5380/riep.v27i1.77570>
- Veronese, L. A. A., & Machado, A. M. (2022). O pensamento institucionalista e a psicologia escolar: desassossegando as lógicas do cotidiano. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26(sne), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022225808>
- Viégas, L. D. S. (2012). A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, 2(1), 1-21. <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/37>
- Viégas, L. S. (2023). Lições de rebeldia: o materialismo histórico-dialético na obra de Maria Helena Souza Patto. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 15(1), 53-74. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.51748>

- Viégas, L. D. S., Harayama, R. M., & Souza, M. P. R. (2015). Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20 (sne). 2683-2692. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015209.08732015>
- Xavier & Cotrin (2018). O atendimento psicológico à queixa de indisciplina escolar na rede de saúde: reflexões críticas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 19-39. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p19-39>
- Yamamoto et al. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista: um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4). 794-807. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>
- Zago, L. H. (2013). O método dialético e análise do real. *Kriterion*, 54(127), 109-124. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>
- Zago, L. H., Ferreira, A. A., da Silva, N. S., & Nunes, R. L. (2021). O Materialismo Histórico Dialético. *Revista Ágora Filosófica*, 21(2), 68-87. <https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2021.v21n2.p68-87>

Livro 3
Extensão ou Comunicação? (1971/2022)

Categoria	Número da página	Número de Ocorrência
a) Política	p.72	1 vez
b) Crítica	p.01 p.20 p.23 p.28 p.29 p.31 p.36 p.37 p.42 p.43 p.53 p.63 p.66 p.67 p.68 p.70 p.80 p.81 p.82 p.90 p.97 p.103 p.104 p.108 p.109 p.111 p.113 p.116 p.118 p.121 p.124 p.125	32 vezes

Livro 4
Pedagogia do Oprimido (1974/2021)

Categoria	Número da página	Número de Ocorrência
a) Política	p.56 p.73 p.117 p.119 p.120 p.121 p.159 p.160 p.198 p.213	10 vezes
b) Crítica	p.31 p.32 p.33 p.34 p.43 p.46 p.52 p.53 p.54 p.55 p.72 p.73 p.75 p.83 p.92 p.96 p.97 p.98 p.100 p.101 p.112 p.114 p.115 p.120 p.122 p.126 p.129 p.130 p.133 p.134 p.135 p.139 p.141 p.145 p.147 p.150 p.152 p.156 p.164 p.165 p.176 p.181 p.183 p.191 p.193 p.200 p.201 p.207 p.216 p.221 p.229 p.236 p.240 p.241 p.249 p.252	56 vezes

Livro 5
Ação cultura para a liberdade e outros escritos (1976/2022)

Categoria	Número da página										Número de Ocorrência
a) Política	p.19	p.22	p.28	p.39	p.41	p.46	p.50	p.58	p.68	p.72	58 vezes
	p.77	p.92	p.97	p.98	p.117	p.118	p.121	p.124	p.125	p.126	
	p.127	p.137	p.144	p.147	p.149	p.150	p.173	p.174	p.180	p.181	
	p.182	p.185	p.190	p.192	p.196	p.197	p.198	p.199	p.200	p.203	
	p.206	p.209	p.212	p.213	p.217	p.218	p.219	p.226	p.227	p.232	
	p.233	p.236	p.238	p.239	p.245	p.246	p.247	p.249			
b) Crítica	p.09	p.10	p.11	p.12	p.14	p.18	p.19	p.20	p.21	p.22	93 vezes
	p.24	p.26	p.28	p.30	p.31	p.34	p.36	p.37	p.43	p.45	
	p.50	p.52	p.53	p.55	p.56	p.57	p.58	p.59	p.61	p.67	
	p.68	p.73	p.75	p.77	p.78	p.80	p.83	p.84	p.85	p.87	
	p.98	p.107	p.109	p.110	p.111	p.112	p.113	p.119	p.129	p.131	
	p.133	p.134	p.135	p.136	p.137	p.138	p.139	p.141	p.142	p.143	
	p.144	p.146	p.148	p.150	p.154	p.155	p.159	p.160	p.164	p.166	
	p.167	p.170	p.180	p.188	p.195	p.200	p.204	p.206	p.212	p.217	
	p.218	p.219	p.224	p.227	p.228	p.231	p.232	p.236	p.237	p.241	
	p.242	p.249	p.251								

Livro 6
Conscientização: teoria e prática da libertação (1980/2008)

Categoria	Número da página										Número de Ocorrência
a) Política	p.19	p.22	p.24	p.31	p.55	p.56	p.76	p.77	p.81	p.82	14 vezes
	p.83	p.84	p.91	p.98							
b) Crítica	p.21	p.23	p.24	p.29	p.30	p.31	p.32	p.33	p.34	p.35	43 vezes
	p.36	p.37	p.38	p.40	p.41	p.43	p.44	p.46	p.52	p.56	
	p.57	p.59	p.60	p.61	p.64	p.72	p.78	p.82	p.83	p.86	
	p.88	p.90	p.93	p.94	p.95	p.97	p.98	p.99	p.100	p.103	
	p.104	p.105	p.106								

ANEXO A:

Comprovante de submissão do artigo 1

← 📄 🕒 🗑️ 📧 🕒 📧 📧 📧 1 de 5.038 < >

[Estpsi] Agradecimento pela submissão 📄 Caixa de entrada x

 **Raquel Souza Lobo Guzzo via Periódicos Científicos da PUC-Campinas** <pen-bounces@emnuvens...> 14:49 (há 5 minutos) ☆ 😊 ↶ ⋮
para mim ▾

Roniel Sousa Damasceno:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Psicologia Escolar e Ação Política: articulações teóricas com o pensamento de Paulo Freire" ao periódico Estudos de Psicologia. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/authorDashboard/submission/10690>
Usuário: ronielufdpar

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Raquel Souza Lobo Guzzo
Estudos de Psicologia

↶ Responder ↷ Encaminhar 😊

ANEXO B:

Comprovante de submissão do artigo 2

[pcp] Agradecimento pela Submissão Σ Caixa de entrada x



Neuza Maria de Fátima Guareschi <noreply.ojs@scielo.org>

qui., 15 de fev., 05:42 (há 7 dias) ☆ 😊 ↶ ⋮

para mim ▾

Roniel Sousa,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "Fazer crítica a "pés descalços": aproximações entre psicologia escolar e Paulo Freire" para Psicologia: Ciência e Profissão. Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito: <https://submission.scielo.br/index.php/pcp/authorDashboard/submission/283313>

Login: roniel2022

Informamos que será verificado se o manuscrito está de acordo com as normas da revista. Caso esteja, será submetido à apreciação do Corpo Editorial da Revista que, conforme estabelecido nas regras da revista, será submetido a avaliação cega, finda a qual o Editor decidirá se o artigo é aceite com ou sem alterações, ou recusado.

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Neuza Maria de Fátima Guareschi