CEM ANOS COM PAULO FREIRE: DIÁLOGOS

Nesp n 10.indb 1 25/11/2020 21:10:19

CADERNOS TEMÁTICOS DO NESP
Número 10: Cem anos com Paulo Freire: diálogos

NÚCLEO DE ESTUDOS SOCIOPOLÍTICOS (NESP)

GRUPO GESTOR

REPRESENTANTES DA PUC MINAS:
Adriana Maria Brandão Penzim
Claudemir Francisco Alves
Robson Sávio Reis Souza (coord.)

REPRESENTANTES DA ARQUIDIOCESE DE BELO HORIZONTE:
Frederico Santana Rick
José Zanetti Gonçalves

SECRETARIA:
Carmen Lúcia de Araújo Vieira

COMITÊ EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO:
Adriana Maria Brandão Penzim
Claudemir Francisco Alves
Robson Sávio Reis Souza

ORGANIZAÇÃO:
Adriana Maria Brandão Penzim
Carlos Eduardo Carrusca Vieira
Claudemir Francisco Alves
Mara Marçal Sales
Robson Sávio Reis Souza

CEM ANOS COM PAULO FREIRE: DIÁLOGOS

Adriana Maria Brandão Penzim
Carlos Eduardo Carrusca Vieira
Claudemir Francisco Alves
Mara Marçal Sales
Robson Sávio Reis Souza
Organização

Núcleo de Estudos Sociopolíticos

editora PUC Minas

Belo Horizonte
2020

© 2020 Núcleo de Estudos Sociopolíticos – Nesp

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia do Nesp.

Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães
Secretário de Comunicação: Mozahir Salomão Bruck
Coordenador do Anima: Pe. Áureo Nogueira de Freitas

EDITORA PUC MINAS
Direção e Coordenação editorial: Mariana Teixeira de Carvalho Moura
Comercial: Paulo Vitor de Castro Carvalho

Projeto gráfico e diagramação do miolo: Eduardo Magalhães Salles
Capa: Cláudio Lütkenhaus

CONSELHO EDITORIAL
Édil Carvalho Guedes Filho, Eliane Scheid Gazire, Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros, Flávio de Jesus Resende, Jean Richard Lopes, Javier Alberto Vadell, Leonardo César Souza Ramos, Lucas de Alvarenga Gontijo, Luciana Lemos de Azevedo, Márcia Stengel, Meire Chucre Tannure Martins, Mozahir Salomão Bruck, Pedro Paiva Brito, Sérgio de Morais Hanriot.

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C393 Cem anos com Paulo Freire: diálogos/ organizadores Adriana Maria Brandão Penzim ...[et al.]. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Nesp, 2020. (Coleção Cadernos Temáticos do Nesp ; n. 10).

200 p.: il.

ISBN – 978-65-88547-07-6

1. Freire, Paulo, 1921-1977. 2. Psicologia social. 3. Educação – Métodos de ensino. 4. Educação de adultos. 5. Política e educação. 6. Sociologia educacinal. I Penzim, Adriana Maria Brandão II. Título. III. Série.

CDU: 371-483

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito – CRB 6/2999

Núcleo de Estudos Sociopolíticos – Nesp
Av. Dom José Gaspar, 500, prédio 4, sala 205 – Coração Eucarístico – Belo Horizonte – MG
CEP: 30.535-901 – Telefone (31) 3319-4978 – e-mail: nesp@pucminas.br – site: www.nesp.pucminas.br

Sumário

Parecer do escritor Rubem Alves ao Conselho
Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire 7

Apresentação
Adriana Maria Brandão Penzim
Claudemir Francisco Alves
Robson Sávio Reis Souza 9

Psicologia social em preto e branco: Paulo Freire na
psicologia social que fazemos na PUC Minas
Rubens Ferreira do Nascimento 19

Paulo Freire, os dilemas da escola pública
e as contribuições da psicologia social
Cleiton Donizete Corrêa Tereza
Fernanda Mendes Resende 61

Provocações do não saber: notas sobre as dimensões
psicológicas, pedagógicas e políticas de escuta
Betânia Diniz Gonçalves
Carlos Eduardo Carrusca Vieira 81

Afinidades eletivas entre Paulo Freire
e o discurso psicanalítico
Carla de Abreu Machado Derzi
Cristina Moreira Marcos
Valéria Freire de Andrade 91

Por uma educação que transforme: o trabalho sob o ponto de vista de Paulo Freire
Mara Marçal Sales
Amanda da Silva Madeira
Logan Andrade dos Santos 107

Paulo Freire e construcionismo social: possibilidades dialógicas e de construções de novas realidades na Educação
Natália Silva Resende
Patrícia Eliane de Melo 123

Escola sem partido: tentativa de esterilização da reflexão ética e negação da alteridade na educação
Carlos Eduardo Carrusca Vieira 135

Paulo Freire: legado e reinvenção na educação integral
Cleidiane Lemes de Oliveira
Viviane Augusta Ramos Dias Pascoal
Deisy Ferreira dos Santos
Teodoro Adriano Costa Zanardi 169

Sobre os autores 195

Paulo Freire, os dilemas da escola pública e as contribuições da psicologia social

Cleiton Donizete Corrêa Tereza
Fernanda Mendes Resende

Paulo Freire é esse alimento permanente em nossas vidas.
Atualíssimo, constante. É um verbo nosso.
Tião Rocha (2013)

Todos os dias são desenvolvidas práticas educativas, relacionamentos afetivos, reflexões bem embasadas nas escolas públicas. Nossa inserção nas unidades municipais e estaduais de Poços de Caldas nos permite tal afirmação com tranquilidade. Nas escolas públicas existem professoras/es extremamente comprometidos com a função social da escola de garantir o direito a uma educação efetiva, de qualidade e dotada de criticidade que inspiram as/os estudantes. Nas escolas públicas há gestoras/es e outras/os profissionais da parte administrativa, da limpeza, da cozinha, que se desdobram e, com muita dedicação, conseguem ofertar condições de funcionamento adequadas às/aos alunas/os e professoras/es. Gente que, como dizia Paulo Freire, gosta de ser gente, porque, a partir da consciência de seu inacabamento, insere-se num permanente processo social de busca. Gente que entende que ensinar é específico do humano, e que isso exige uma série de condições, no respeito integral à figura da/o outra/o (FREIRE, 2016b).

Existem estudantes que aproveitam todas as oportunidades de aprendizado, com apoio dos familiares, pretendendo mudar sua realidade,

alcançando melhores postos de trabalho e acesso à universidade, para poder viver com dignidade, tendo acesso à cultura e viagens, conquistando uma casa confortável e a possibilidade de se dedicar à área de atuação escolhida, contribuindo com aquelas/es que estão à sua volta como cidadãs/os participativas/os. Diante das dificuldades impostas pelas lógicas de exploração e segregação no contexto capitalista em um país profundamente desigual como o nosso, as escolas públicas fazem muito!

Contudo, também coexistem com todas essas posturas e ações admiráveis, dilemas profundos relacionados às dinâmicas econômicas e sociais contemporâneas. A escola é afetada e reproduz o tempo todo problemas amplos e de difícil solução. Problemas do mundo do trabalho marcado pelas carências de recursos, não valorização das carreiras, formação precária e burocratização do trabalho docente. Conflitos e angústias pela dificuldade em se conviver com a diversidade, de maneira que os padrões dos corpos, dos cabelos, de vestimentas, de como se comportar e de aprender, de quem e como amar, limitam e segregam. Opressões das mais diversas formas, provocadas por ideologias machistas, racistas, sexistas, carências econômicas, desalento social e profunda dificuldade de diálogo e solidariedade também estão presentes. Nesse sentido, como disse o nosso pensador, em uma de suas frases mais reproduzidas: "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2016c, p. 77). Nossa reflexão considera a complexidade das questões econômicas, sociais e subjetivas, entendendo a escola como espaço em que se dá a reprodução dos processos que causam sofrimento, mas também produz condições de contraposição por meio das ressignificações e do reconhecimento. Além disso, buscamos compreender essas contradições do cotidiano escolar a partir de algumas questões apontadas pelo campo da Psicologia Socio-histórica, que foi buscar em Paulo Freire (além de outras/os autoras/es, como Ignácio Martin-Baró, Silvia Lane e Maritza Montero) elementos para elucidarmos um pouco esse emaranhado social presente na escola.

O DILEMA DO TRABALHO

Um dos conceitos analíticos mais conhecidos, cunhado por Paulo Freire, é o de educação bancária. Em *Pedagogia do Oprimido*, seu livro mais celebrado, Freire fez a seguinte afirmação sobre esse tipo de educação:

> Se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (FREIRE, 2016a, p. 104).

O conceito de educação bancária, mesmo que tenha sido criado em meados do século passado[1], continua a dizer muito sobre a realidade do trabalho e do trabalho em educação, assim como a dinâmica do trabalho no mundo capitalista marcada pela necessidade de produção em série em um período de tempo cada vez mais curto, extraindo o máximo possível da energia do trabalhador com o menor desperdício possível de materiais, resultando, assim, em maior rentabilidade e acúmulo de capital. As formas de operacionalização do trabalho, a partir do processo de industrialização iniciado no século XVIII e suas fases nos séculos seguintes, das teorias tayloristas, passando pelo modelo fordista, reestruturação toyotista, até nossos dias, foi de buscar aprimorar cada vez mais processos por meio do avanço da automação e ampliação do controle dos corpos das/os trabalhadoras/es. Essas mudanças na forma de produção transformaram profundamente a história da humanidade. Afinal, para além dos intensos impactos gerados pela intensidade de ação da mulher e do homem sobre a natureza, do crescimento das cidades e do consumo e imensa diversificação de equipamentos para ampliar ainda mais a capacidade de exploração, produção e consumo, as formas

[1] A primeira edição brasileira de **Pedagogia do Oprimido** foi em 1974, mas a obra foi escrita e publicada no Chile em 1968, quando do exílio de Paulo, expulso pela ditadura militar.

de viver, em seu sentido mais amplo, pensar, emocionar, se relacionar, passaram a ser condicionadas por essa lógica de produção capitalista.

Inseridas nessa sistemática econômica, as escolas foram progressivamente expandidas, tanto por necessidades da burguesia pela formação de mão de obra e aumento da produção de conhecimento, quanto pelos proletários reivindicando a educação como um direito. A educação bancária, como descrita por Paulo Freire, é a metodologia utilizada na escola tomada pela lógica capitalista de reprodutividade, transferência e acúmulo que, de fato, não significa educação e não tem significado para as/os educadoras/es e educandas/os. Essa é a face de uma educação básica burocrática que impede que as/os trabalhadoras/es sejam capazes de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos de maneira legítima que lhes permitam compreender o mundo e incorporar saberes em caráter libertário. Mesmo considerando as inúmeras iniciativas de escolas, educadoras/es e educandas/os que ousam romper diariamente com essa receita fracassada, ainda persiste fortemente a burocratização na educação: toca o sinal, alunas/os e professoras/es entram nas salas, a/o professora/or pede às/aos alunas/os enfileiradas/os que abram os seus livros e peguem os cadernos, ela/e dá a explicação e, em seguida, as/os alunas/os fazem a lição. Essa situação se repete diversas vezes no dia, nos diferentes componentes curriculares; o turno termina, as/os alunas/os vão para casa e, no dia seguinte, iniciam tudo outra vez. Se essa sequência não acontece por falta de professoras/es, acontece pelo telhado que não suportou as chuvas, pelo atraso das/os alunas/os, pela apatia e conflitos em sala de aula, ou por qualquer outro motivo (e não é incomum que seja esse o desejo de muitas/os profissionais da educação e da sociedade), parece que está tudo bem. No fim do bimestre, no fim do ano, no fim do curso, todo esse esforço esvaziado poderá ser ungido com a boa nota, a aprovação, a vaga na universidade. Mesmo que a aprendizagem e o acesso ao conhecimento não tenham ocorrido efetivamente.

A burocratização para a própria administração capitalista – e para a própria escola no âmbito capitalista – acaba se tornando um problema.

> Por suas próprias características ao constituir-se em uma práxis preponderantemente reiterativa, portanto, conservadora, não criadora, propicia a cristalização de princípios e procedimentos que acabam por dificultar a busca de soluções novas para os problemas que vão surgindo, comprometendo, assim, o alcance de maior eficiência e produtividade. (PARO, 2012, p. 92).

A educação bancária nunca interessou verdadeiramente às/aos trabalhadoras/es, como há décadas expôs a análise freiriana, e também já não é mais capaz de atender aos próprios interesses empresariais, como confirmado por Vitor Paro. Atualmente, vivenciamos mudanças drásticas no mundo do trabalho, em que a flexibilização cresce de tal forma que faz com que as estruturas rígidas da racionalização do trabalho do passado tornem-se desejosas. Os processos de terceirização, *uberização*, *pejotização*, precarização têm feito com que hordas de trabalhadores convivam diariamente com as mais profundas incertezas sobre sua condição de sobrevivência, ao mesmo tempo em que são impelidos ideologicamente a ser os únicos responsáveis por suas próprias mazelas. Nessas condições, por que então persiste essa escola burocratizada e incapacitante?

Diversas respostas podem ser apresentadas para uma questão complexa. Contudo, é inegável que o estágio neoliberal do capitalismo promove, por um lado, a ausência (falta de perspectivas, carência de valores humanizadores, descrença no conhecimento transformador, alienação do trabalho) e, por outro lado, atrofia das economias quanto às riquezas geradas que são contribuintes com a sociedade por meio de pilhagens (especulação, rentismo, corrupção).

Portanto, o problema da escola vai além da questão da qualidade, é uma questão de sentido (CANÁRIO, 2006, p. 59). E para lidar com essa situação, bem sabia Paulo Freire que a/o educadora/or – para focar nessa/e personagem fundamental que deve sempre nadar contra a corrente – não pode ser uma/m mera/o reprodutora/or que concebe as/os estudantes como receptoras/es na lógica de acumulação que não existe para as pessoas. Elas não funcionam como estoques de fábricas, cofres de bancos ou ações de mercado. Aqui conta a subjetividade de cada

pessoa envolvida com o processo educativo, seja ela professora/or ou aluna/o, funcionária/o ou gestora/or, aliada aos processos socio-históricos de nossa sociedade, que obviamente nos influenciam constantemente. Nossas escolhas pessoais, como educadoras/es ou estudantes, dizem muito de nós mesmas/os, mas também da sociedade como um todo. Não é à toa que Paulo Freire (2016b, p. 23-25) insistia tanto que não há docência sem discência, ou seja, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

> Ao ensinar não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. (FREIRE, 2003, p. 27-28)

Rui Canário, estudioso da obra de Freire, definiu bem como as/os profissionais em educação não são operárias/os, o ato de educar não pode ser circunscrito aos ditames fabris, e as/os educadoras/es capazes de cumprir a função para a construção do mundo almejado por Freire são verdadeiros artesãos.

> A segunda dimensão (a primeira é do professor enquanto analista simbólico) diz respeito ao fato de o professor também poder ser definido como um artesão. A singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar, de forma estandardizada e bem-sucedida, procedimentos de natureza técnico-científica. Mais do que produtor de práticas, o professor tem que ser um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. [...] De certo modo, constituído ao sabor das circunstâncias, esse conjunto de saberes é permanentemente enriquecido e atualizado pela coleta de novos elementos, segundo o princípio adotado pelo artesão de que tudo "poderá vir a ser útil". É nesta perspectiva que, na profissão do professor, o saber construído na ação se assume de capital importância. (CANÁRIO, 2006, p. 68).

O DILEMA DA DIVERSIDADE

Como vimos, a insistente educação bancária, resultante das estruturas produtivas capitalistas, impede a realização de uma educação libertadora, e a/o educadora/or não é um *burocrata da mente*, mas sim um artesão. A educação libertadora e artesã é a educação fundamentada no diálogo, no pensar e na ação. As provocações para uma educação que reconheça as diversidades são exemplares para o entendimento de que inclusão é algo muito mais desafiador do que é apresentado nos discursos cotidianos, tanto na sociedade como um todo, mas especialmente nas escolas, espaço que deveria prezar pela inclusão das diversidades e que, no entanto, é impelido a tornar-se espaço de exclusão e sabotagens de subjetividades. Paulo Freire se preocupava o tempo todo com a questão da discriminação. Em **Pedagogia da Autonomia** destacou que

> faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2016b, p. 37)

Se nosso objetivo é a construção de uma sociedade com justiça social e valorização da democracia, o reconhecimento das diversidades e a aceitação de todos, todas e *todes*, com suas singularidades, é essencial. Mas, no chão da escola permanecem situações sistêmicas de apartação e manifestações absurdas de discriminação negativa.

Um aluno no final do ensino fundamental pede para não ser chamado pelo nome de batismo porque passou a utilizar outro nome, seu nome social, após a mãe ir à escola. Outro, do sexto ano, negro, privado de uma boa higiene, vive perambulando pela rua com a mãe que é catadora de material reciclado e desafia professoras/es em sala de aula com sua esperteza e atrevimento. Outra estudante negra e com sobrepeso causa preocupação às/aos professoras/es por seu distanciamento e por estar sempre de blusa; ela chora e revela situações em que foi maltratada na escola em uma roda de conversa sobre *body positive*. No ensino noturno,

o caso de um aluno com deficiência intelectual, sempre presente e atencioso, mas com muitas dificuldades em participar das aulas e produzir, gera discussões sobre formas de socialização e avaliação. Todas essas situações foram vivenciadas por nós em escolas públicas. Como lidar com essa diversidade de corpos, sentimentos, situações em sala de aula? Como desenvolver estratégias de inclusão e respeito a todos considerando o princípio da equidade? A educação bancária não é o caminho. Profissionais em educação que têm a escola somente como um local de transmissão do conhecimento, mesmo que não sejam capazes de dizer isso publicamente, adotam práticas excludentes, e em determinados momentos expõem visões segregacionistas. Uma professora disse, em uma discussão da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ser contrária à entrada de jovens moradores de rua na escola. Outro se negava a repetir uma avaliação diante da justificativa da família e da direção da unidade de que o estudante faltou às aulas por problemas emocionais. Uma profissional deixa "escapar" que aqueles estudantes que são de um bairro pobre "são assim mesmo", não se deve esperar outra coisa. Educandas/os, seja por conviverem em ambientes mais conservadores, violentos, seja pelo racismo e machismo estruturais, seja por desconhecimento ou falta de alteridade, causam sofrimentos a si mesmas/os e às/aos outras/os. Um grupo de estudantes de uma turma fazem careta e imitam formas de expressão quando um aluno *gay* se posiciona. Na definição de grupos para realização de trabalhos, por repetidas vezes, algumas/ns alunas/os não são escolhidas/os pelas/os colegas. Na fila para pegar o lanche no intervalo, estudantes maiores e mais velhas/os passam à frente das/os menores, que depois precisam comer rápido para não chegar à aula atrasadas/os. Praticantes de religiões de origem afro são rapidamente taxados, menosprezados e, em muitos casos, ofendidos. O *short* das meninas na escola gera debates sobre acesso e permissão aos corpos e as/os gestoras/es têm dificuldades em se posicionar. Estudantes considerados indisciplinados têm determinadas posturas com as professoras, as quais não teriam com professores homens. Algumas/ns professoras/es recebem apelidos, *memes* e imitações

por alguma dificuldade de expressão, por serem mais velhas/os ou por não serem consideradas pessoas bonitas a partir dos padrões ratificados pelos meios de comunicação. As situações de desconsideração com as pessoas estão presentes a todo momento no cotidiano escolar. Será então a escola, especialmente a escola pública, o território da prevalência da discriminação e da exclusão?

Não. Sem qualquer sombra de dúvidas, não. As escolas, umas mais e outras menos, é evidente, promovem iniciativas para discutir questões de *bullying*, racismo, machismo, homofobia/transfobia, xenofobia. Presenciamos escolas utilizando diversas estratégias como realização de assembleias escolares, projetos que envolviam a produção de materiais audiovisuais, implantação de equipes de ajuda, projetos temáticos, saraus, ações de solidariedade. Vimos educadoras/es e educandas/os se posicionando diante de injustiças, afirmando suas orientações, escolhas e origens de forma a fortalecer e estimular outras/os colegas. Presenciamos educandas/os e educadoras/es usando seu cabelo *black*, compartilhando suas experiências, dificuldades e superando barreiras, se organizando em grupos, coletivos ou por vias institucionais, se posicionando contra diferenciações excludentes. Essas pessoas trazem para a sala de aula inquietações e impasses éticos, compartilham suas identidades nas redes sociais, em tatuagens, na maneira de falar, de dançar, enfim, nas mais variadas formas de comunicação. Contudo há muito que refletir, discutir e fazer. E ainda há de se pensar em desenvolver cada vez mais reflexões e ações de caráter emancipatório nas escolas que considerem, nas intersecções, a questão fundamental da classe, pois as ideologias opressoras promovem, por sofisticados meios, a dificuldade de uma parcela se reconhecer como membros da classe trabalhadora, e isso é perceptível tanto nas/os alunas/os quanto nas/os professoras/es.

Professora, escritora, feminista e militante pela educação freiriana, bell hooks expressa as dificuldades e expõe como precisamos avançar para que as práticas nas escolas não sejam descoladas das ideias, mesmo entre os progressistas.

> Quero reiterar que muitos professores que não têm dificuldade para abrir mão das velhas ideias e de abraçar novos modos de pensamento podem ainda ser tão resolutamente apegados às velhas maneiras de praticar o ensino quanto seus colegas mais conservadores. Essa questão é crucial. Mesmo aqueles entre nós que fazem experiências com práticas pedagógicas progressistas têm medo de mudar. (HOOKS, 2017, p. 190)

Portanto, analisando de perto, de dentro, a realidade da escola básica, podemos dizer que, para além dos muitos problemas que vão desde as condições concretas, como de estrutura física, dignas das escolas à formação de professoras/es, permeadas por todas as mazelas sociais nas quais estamos envoltos, temos ainda um desafio enorme no que se refere ao desenvolvimento de uma educação dialógica que seja prevalecente. A educação do diálogo, da colaboração, da originalidade, do reconhecimento precisa acontecer o tempo todo, deve tornar-se o hábito da educação para que o reconhecimento de todas as diferenças e a valorização da democracia sejam enraizadas. Tornar outros valores e outras práticas parte do "nós" é uma travessia urgente.

> Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. [...] no fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os oprimidos. (FREIRE, 2016a, p. 135)

O DILEMA DA VIOLÊNCIA

Paulo Freire sempre se ocupou do tema da violência no contexto dos atos de opressão. Em **Pedagogia da esperança**, discutindo a situação das favelas brasileiras, escreveu:

> Nessa favela (Rocinha – RJ), como em muitas outras, se agrava um clima de violência e de hostilidade, que entendo ser a resposta da secular exclusão daqueles brasileiros que foram obrigados a apenas "contar com seus dias de vida". Assim, como uma "força de vingança" dos oprimidos para com os seus opressores pagamos o preço, hoje, de termos nas favelas um dos maiores problemas sociais, que está a reclamar, entre outros, soluções urgentes e definitivas. (FREIRE, 2019, p. 117)

Assim, a violência só pode ser compreendida na realidade brasileira considerando-se as condições de abandono ou marginalização em nosso país. É certo que os dilemas debatidos anteriormente, a fragilização e precarização no mundo do trabalho e os sofrimentos e conflitos gerados por pensamentos e ações discriminatórios consistem em formas brutais de violência, mas neste momento gostaríamos de tratar da violência nua, vidas imediatamente em risco. Nas escolas, as agressões físicas continuam como um problema que traumatiza e afeta negativamente o processo de desenvolvimento da educação libertadora. A prática da violência é uma prisão. Mas, em nossa sociedade, a violência é, por um lado, naturalizada e, por outro, espetacularizada. A polícia desce dos morros carregando os corpos, traficantes matam e morrem na juventude, vizinhos brigam violentamente por querelas do dia a dia, motoristas sacam armas e barras de ferro furiosos, torcidas organizadas de times de futebol espancam seus adversários. Na televisão, filmes com tiroteios, explosões e pontapés são exibidos gratuitamente, pessoas se digladiam em ringues fazendo a plateia vibrar e os apostadores roerem as unhas, jogos virtuais têm como objetivo o aniquilamento de outras personagens, xingamentos e bofetadas persistem nos programas populares.

Diante de uma cultura da violência explícita, a escola também se torna um triste palco de agressões. Nos últimos anos, tivemos casos locais de diretoras agredidas e perseguidas por alunas/os e responsáveis, professoras/es acertados com objetos e tapas, brigas de alunas/os dentro e na porta das escolas que se tornaram casos

de polícia e aulas suspensas pela iminência de estudantes armados dentro da escola, principalmente após o bárbaro caso de Suzano – SP, quando treze pessoas perderam a vida devido à invasão de dois jovens que entraram na escola atirando. Não seguiremos detalhando para evitar o risco de exaltarmos de alguma forma tais acontecimentos. Mas eles fazem parte de nossa realidade – não da forma e com a constância que a grande mídia e as redes sociais mostram – causando insegurança, traumas e medo, muito medo, ao ponto de profissionais e estudantes, em alguns casos, não conseguirem voltar às escolas.

Cabe ressaltar que a violência nas escolas é inseparável dos confrontos e opressões da organização do espaço urbano, em que o espaço é entendido em toda sua organicidade. Mauro Iasi, inspirado em Henri Lefebvre (1901-1991), descreveu bem:

> A cidade é a expressão das relações sociais de produção capitalista, sua materialização política e espacial que está na base da produção e reprodução do capital. A cidade é a forma reificada dessas relações, mas também do amadurecimento das contradições que lhes são próprias. É a unidade de contrários, não apenas pelas profundas desigualdades, mas pela dinâmica da ordem e da explosão. As contradições, na maioria das vezes, explodem, cotidianamente, invisíveis. Bairros e pessoas pobres, assaltos, lixo, doenças, engarrafamentos, drogas, violência, exploração, mercado de coisas e corpos transformados em coisas. As contradições surgem como grafites que insistem em pintar de cores e beleza a cidade cinza e feia. Estão lá pulsando, nas veias que correm sob a pele urbana. (IASI, 2013, p. 41)

Não se trata, outra vez, de glamorizar os confrontos ou os padecimentos, mas de entender que o planejamento esquizofrênico das cidades não dá conta das complexidades das relações, dos embates e das pulsões. Também é assim com a escola. A sua concepção (arquitetura, planos, metodologias), na melhor das hipóteses, não dá conta da vida que explode o tempo todo, e quando essa vida é miserável demais, a explosão lastimável é a violência.

Na tentativa de compreender o fenômeno da violência nas escolas, Mirian Abramovay, pesquisadora que organizou um amplo estudo sobre a temática há alguns anos, contribui com uma informação muito importante.

> Geralmente, as agressões físicas tendem a ocorrer entre alunos, mas não se pode desconsiderar os conflitos que se dão entre alunos e adultos da escola, particularmente no que se refere aos professores, o que contribui para uma série de reflexões acerca da autoridade, dos conflitos intergeracionais e das bases em que se pautam as relações sociais na escola. (ABRAMOVAY, 2005, p. 171)

Uma das conclusões do estudo é que quando a/o professora/or se empenha, se aproxima das/os estudantes, demonstra preocupação, pautando seu trabalho em princípios promotores de integração, as incidências de violência diminuem em sala de aula. Este parece ser um aspecto imprescindível: buscar construir uma comunidade educativa que rompa com nocivos autoritarismos, almejando outras linguagens e práticas para a escola do encontro. Assim, mesmo os opressores poderão se livrar dos efeitos da violência que irradiam gerando mais violência.

> Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da opressão. Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, pode libertar os opressores. Estes, enquanto classe (a ênfase é atual) que oprime, nem libertam nem se libertam. (FREIRE, 2016a, p. 50)

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL

Diante desses dilemas, um dos espaços que mais requer o olhar da psicologia social é a escola. De ensino infantil, fundamental e médio, as escolas configuram-se como campos de estágios de estudantes de

Psicologia de todo o Brasil. Torna-se interessante pensar nessa prática, já que as escolas, especialmente as públicas, raramente podem contar com o trabalho cotidiano de uma psicóloga, apesar de ser essa profissional reconhecida por gestoras/es e professoras/es como uma das mais necessárias na análise e nas intervenções sociais do dia a dia da instituição. Além disso, vale lembrar que, historicamente, uma das portas de entrada da psicologia no Brasil, no início do século XX, foi através dos cursos de pedagogia e formação de professoras; ou seja, a psicologia começou a ganhar espaço como profissão sendo estudada pelas/os cientistas da educação.

Em dezembro de 2019 foi promulgada a lei n. 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Os sistemas de ensino têm, segundo a mesma legislação, até dezembro de 2020 para efetivar a lei. Três meses depois da promulgação, a pandemia de Covid-19 obrigou as escolas e seus sujeitos a entrarem em quarentena e, depois disso, pouco ou nada tem sido feito durante 2020 para efetivamente encontrarmos psicólogas e assistentes sociais nas escolas.

Como se dá essa relação tão profunda e necessária entre a educação e a psicologia? Temos sido chamadas/os constantemente a prestar atenção ao cotidiano escolar. Os dilemas apontados por nós neste texto são os que mais nos envolvem na trama da escola: precarização do trabalho docente, respeito (e questionamentos) às diversas formas de estar no mundo e violências. Planejamos intervenções psicossociais, especialmente com estudantes (de todas as idades); ministramos diversos cursos para professoras/es e funcionárias/os (inclusive um curso sobre Paulo Freire, que teve várias versões); palestras e rodas de conversas com mães e responsáveis. Em todos esses momentos, aproximamo-nos de situações delicadas das quais a psicologia não pode se furtar: *bullying*, maus-tratos, álcool e drogas, autolesão, sexualidades, estresse, *burnout*, ansiedade, depressão, problemas familiares que impedem que a/o estudante se envolva com os currículos desenvolvidos, professoras/es com graves problemas pessoais que, obviamente, influenciam suas aulas.

Além disso, é necessário questionar, com urgência, as metodologias utilizadas na sala de aula. No Brasil, o formato tradicional da sala de aula foi pensado no final do século XIX, com o advento dos grupos escolares[2]. A ideia seria colocar um número máximo de crianças na sala, controladas por apenas uma única professora. Desde então, incorporamos como "natural" e "habitual" essa organização e práticas condicionadas pelas dinâmicas estruturais de produção e exploração que já citamos, e temos uma dificuldade enorme em imaginar que a sala de aula poderia (e deveria) ter outro formato, com outra lógica, para uma aprendizagem realmente significativa e uma troca efetiva entre educadora/or e educanda/o.

Sobre isso, Paulo Freire falou incansavelmente. Em todas as suas obras, ele questiona a educação bancária, insiste na leitura de mundo, instiga professoras/es a se perguntarem sobre sua prática. Paulo Freire não propôs uma metodologia de ensino para crianças e adolescentes; porém, a partir de um método de alfabetização de adultos, afirma que a educação, se não faz sentido para a/o educanda/o, não faz sentido para a vida. Este é um dos grandes incômodos que a leitura da obra de Freire ainda nos provoca: por que insistimos em uma prática cheia de dogmas e operações castradoras, limitada de sentido para educadoras/es e educandas/os, se sabemos que essa prática não dá certo há tempos? Por que continuamos a perpetuar uma sala de aula chata, cheia de tédio, de cópias de textos sem sentido para as/os alunas/os? Por que perseveramos com um discurso hipócrita sobre a importância da educação no Brasil, e não pensamos em políticas públicas de reformas efetivas no cotidiano dessa instituição? Por que não valorizamos (de verdade) o trabalho docente? Quando nós, educadoras/es, assumiremos nosso protagonismo, questionaremos a escola que produz o fracasso, e buscaremos promover uma escola significativa a partir do nosso cotidiano? Por que não avaliar melhor nossos erros para transformá-los em práticas positivas?

[2] O primeiro Grupo Escolar do Brasil foi inaugurado em 1894, em São Paulo.

Estudar e falar sobre Paulo Freire têm provocado em nós, a cada ano, reflexões sobre a nossa própria prática docente; já que, se defendemos o que o autor diz, precisamos tentar ser coerentes também em nossa prática como professora/or. E isso é não é muito fácil, mas é possível, no sentido de que estabelecemos relações dialógicas com as/os alunas/os, entendendo que elas/es podem, também, a partir do diálogo, construir o conhecimento junto a nós.

> O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensamento certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 2016b, p. 38)

A partir das questões da educação que nos mobilizam e quase nos queimam por dentro, perguntamos: como a psicologia pode colaborar com a educação na análise desses fatores – trabalho docente, diversidades e violências – apoiada pela teoria freiriana? Ignacio Martín-Baró (1996, p. 15) afirmou que "a conscientização constitui-se no horizonte primordial do *quefazer* psicológico". Buscando em Freire o sentido da palavra conscientização, Martín-Baró aponta três aspectos do processo de conscientização: o de que o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade; a constatação de que consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência; e o fato de que a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 16). A/o psicóloga/o não pode se furtar, no exercício da profissão, a apontar, a questionar, a teorizar e a dialogar sobre as questões mais graves trazidas pela escola inserida no conjunto social. É esse o papel da/o psicóloga/o na educação básica. E isso significa, como vem sendo discutido há tempos pelos grupos que defendem a psicologia educacional, que a/o profissional da psicologia deve circular pela escola, estar com

alunas/os, professoras/es e funcionárias/os, participar das reuniões de professoras/es, gestoras/es, mães e responsáveis, estar na sala de aula (quando solicitada/o), participar ativamente das atividades da escola. Refletindo sobre o papel da/o psicóloga/o na escola, Martín-Baró afirma:

> O horizonte conscientizador tanto no trabalho clínico como no trabalho de orientação escolar suporia, sem dúvida alguma, uma importante mudança no *quefazer* profissional. Não se trata de abdicar do papel técnico que em ambos os casos, corresponde ao psicólogo; trata-se de despojar esse papel de seus pressupostos teóricos adaptacionistas e de suas formas de intervenção a partir de posições de poder. Para tanto, torna-se necessário elaborar uma visão conceptual diferente e, talvez, também novos métodos de diagnóstico e de intervenção. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 21)

Para essa ação, Silvia Lane (1984, p. 34) afirma que a condição para um pensamento crítico, para o desenvolvimento da consciência social e para a criatividade que transforma a relação entre as pessoas é o confronto que a pessoa possa fazer entre diferentes significados possíveis e a realidade que a cerca: defesa incansável de Paulo Freire. Defendemos que é papel de psicólogas/os e professoras/es serem criativas/os na procura de metodologias mais adequadas de ensino e aprendizagem, na busca de relações mais respeitosas na escola, e na investigação da compreensão e suspensão das tramas das violências engendradas pelas relações humanas. Criatividade questionadora, pulsante, que incomoda, que pergunta, que questiona, como tanto queria Paulo Freire.

Na busca da compreensão do papel da/o psicóloga/o, Andery (1984) afirma que a psicologia deve trabalhar em prol do processo de libertação das pessoas. Para tanto, cita o método Paulo Freire, afirmando que cabe à psicologia trabalhar nos indivíduos a visão de mundo, "no sentido de uma consciência mais plena de classes e de destino" (ANDERY, 1984, p. 208).

> O método Paulo Freire não é só uma técnica pedagógica de alfabetização, mas constitui-se num modelo de trabalho de aproximação às classes populares. Mostra para o psicólogo o

> que se pode fazer em prol da conscientização e da redescoberta do valor dos indivíduos submetidos a processos seculares de dominação e alienados de sua própria cultura. Articula as forças vivas de resistência, de reação, crescimento e libertação dos grupos sociais populares. (ANDERY, 1984, p. 207)

Psicólogas/os e profissionais em educação precisam se questionar o tempo todo sobre seu papel. Sobre sua escolha em estar na escola, na psicologia social, na comunidade. Perguntar-se sobre seu papel político nas ações mais simples do seu cotidiano. Indagar as ações que parecem mais corriqueiras, banais, habituais, introjetadas. Olhar atentamente se, na escola, meninas e meninos encontram sentido de ser e estar no mundo. Afinal, é para isso que Paulo Freire nos convoca: a ler o mundo, em comunhão política com as/os outras/os, perpassadas/os pelas reflexões e ações sobre a educação e o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que os dilemas da educação pública são muitos, na medida em que os dilemas de nossa sociedade são muitos. Desenvolvemos neste trabalho três dilemas que, de acordo com nossas observações, vivências, escutas e estudos são basilares de serem discutidos – o trabalho burocratizado, as diversidades e as violências. Sob pena de não conseguirmos alterar as estruturas da educação pública com vistas à emancipação, se não forem intensamente debatidos, esses dilemas estão presentes na obra de Paulo Freire, isto é, em seu pensamento e na sua ação educadora de uma vida dedicada ao combate às injustiças. Paulo foi um homem profundamente compromissado com os oprimidos, por isso incomoda tanto os conservadores neste Brasil de governo protofascista que ataca diariamente as propostas potentes, capazes de desvelar as amarras que nos maltratam. Não por acaso, a educação tem sido uma área tão combatida por esses algozes. As/os psicólogas/os e as/os profissionais em educação são constantemente convidadas/os a questionar politicamente seu lugar na educação, e a compreender de que maneira seu trabalho

irá definir os rumos de muitas escolhas de crianças e adolescentes. Ao nos debruçarmos sobre as questões do trabalho, da diversidade e da violência nas escolas com Freire, acompanhados de pesquisadoras/es que contribuem com a análise dessas temáticas, buscamos encarar as fraturas e fortalecer nossos sonhos que, para se realizarem, passam necessariamente pelo encontro e pelo diálogo revolucionários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian (coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ANDERY, Alberto Abib. Psicologia na comunidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 203-220.

BRASIL. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 6 set. 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IASI, Mauro Luís. A rebelião, a cidade e a consciência. In: MARICATO, Ermínia. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p. 41-46.

LANE, Silvia. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 32-39.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do Psicólogo. **Estudos de psicologia (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, jun. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413=294-1997000100002X&lng=en&nrm-iso>. Acesso em: 7 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Tião. Tião Rocha e a experiência de Araçuaí: aprender fazendo biscoitos. In: MOSÉ, Viviane (org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 257-286.